



**Олена Фідкевич
Наталія Богданець-Білоskalенко**

НОВА
УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:

теорія і практика формуального оцінювання

**у 3–4 класах
закладів загальної
середньої освіти**



Олена Фідкевич, Наталія Богданець-Білокаленко

**Навчально-методичний посібник
«Нова українська школа:
теорія і практика формувального
оцінювання у 3–4 класах закладів
загальної середньої освіти»**

для педагогічних працівників

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України



**КИЇВ
«ГЕНЕЗА»
2020**

УДК 373.3.091.26(072)
Ф50

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України
від 13.10.2020 № 1/11-7029)*

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено**

Фідкевич О. Л.

Ф50 Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формування оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти» для педагогічних працівників / Олена Фідкевич, Наталія Богданець-Білокаленко. – Київ : Генеза, 2020. – 96 с.

ISBN 978-966-11-1151-5.

Запропонований навчально-методичний посібник покликаний допомогти вчителям опанувати теорію і практику формування оцінювання, розкрити його роль у навчанні учнів 3–4 класів в умовах Нової української школи.

Для вчителів початкової школи, студентів педагогічних навчальних закладів.

УДК 373.3.091.26(072)

ISBN 978-966-11-1151-5

© Фідкевич О. Л., Богданець-Білокаленко Н. І., 2020
© Видавництво «Генеза»,
оригінал-макет, 2020



ЗМІСТ

<i>Вступ</i>	4
I. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
1.1. Роль формувального оцінювання у процесі трансформації системи оцінювання навчальних результатів учнів початкової школи. Особливості оцінювання результатів навчання в 3–4 класах початкової школи	6
1.2. Основні принципи та умови реалізації формувального оцінювання. Переваги й ризики у процесі його запровадження	11
II. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК «ОЦІНЮВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ»	
2.1. Модель формувального оцінювання. Стратегії оцінювання. Особливості реалізації етапів формувального оцінювання в 3–4 класах початкової школи	17
2.2. Етап цілепокладання. Таксономія Б. Блума і таксономія Л. Андерсона і Д. Кратвола, їх відображення в модельних програмах 3–4 класів	22
2.3. Розвиток критичного мислення у процесі формувального оцінювання учнів 3–4 класів. Стратегії критичного мислення на етапі цілепокладання	34
2.4. Вироблення критеріїв оцінювання на етапі цілепокладання	42
III. ПРИНЦИПИ ТА ПРИЙОМИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ	
3.1. Особливості зворотного зв'язку в 3–4 класах	45
3.2. Принципи і форми самооцінювання та взаємооцінювання	50
3.3. Портфоліо як технологія формувального оцінювання. Портфоліо учнів 3–4 класів	53
3.4. Корекція навчальної діяльності у процесі формувального оцінювання	58
IV. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ	
4.1. Розвиток умінь самооцінювання та взаємооцінювання навчальної діяльності під час проведення «Щоденних 5». Особливості застосування «Щоденних 5» у 3–4 класах	61
4.2. Метод проєктів і формувальне оцінювання. Особливості оцінювання учнівських проєктів у 3–4 класах	66
4.3. Формувальне оцінювання в моделі багатомовної освіти для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. Мовне портфоліо	73
4.4. Формувальне оцінювання в умовах дистанційного навчання	83
Післямова	86
Додаток 1. Опитувальники для вчителів щодо здійснення самоаналізу	88
Додаток 2. Глосарій основних понять	90
Бібліографія	92



ВСТУП

Шановні колеги!

Створюючи навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти», ми мали на меті проаналізувати зміни в підходах до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до тенденцій сучасної освіти, схарактеризувати нові види й технології оцінювання; сприяти поглибленню й систематизації теоретичних знань, удосконаленню вмінь учителів¹ з формувального оцінювання у процесі вирішення завдання підвищення якості навчання в умовах реформування освіти в Україні.

Сподіваємося, що ви вже опрацювали матеріали нашого попереднього посібника, у якому розкрито роль формувального оцінювання в навчанні учнів 1–2 класів, і використовуєте їх у своїй роботі. Можливо, ви не ознайомлені із цією методичною розробкою. Тож з огляду на різний рівень знань і досвід учителів у цьому виданні також подано й схарактеризовано основні принципи формувального оцінювання, які ви зможете осмислити по-новому й застосувати у власній педагогічній практиці, узагальнити й систематизувати свої попередні знання, досвід із цього питання.

Утім, ми намагалися, щоб новий посібник за своїм змістом не повторював попередній, а розширював його тематику, репрезентуючи нові аспекти формувального оцінювання.

Інформацію щодо якісних ознак формувального оцінювання в посібнику подано з урахуванням нового контексту (другий цикл навчання), розкрито нові аспекти формувального оцінювання з огляду на психологічні й вікові особливості учнів 3–4 класів відповідно до Концепції Нової української школи: *«У другому циклі початкової освіти в учнів буде формуватися почуття відповідальності й самостійність. Після закінчення початкової школи навчальні досягнення кожного учня повинні відповідати стандарту освіти на цьому рівні»*².



Звертаємо увагу на те, що посібник має особливості викладу матеріалу і структури, які передбачають діалог авторів з учителем. До кожного розділу посібника запропоновано завдання для самоконтролю, спрямовані на повторення теоретичного матеріалу та на застосування основних положень формувального оцінювання у практичній діяльності. У посібнику викладено роздуми щодо сутності й ролі формувального оцінювання, запропоновано прийоми його реалізації, ефективність яких доведена педагогічною практикою.

Нормативною базою, яка визначає зміни в системі оцінювання в початкових класах на основі впровадження формувального оцінювання, є Закони України «Про освіту» (2017) і «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт початкової освіти (2018), Концепція Нової української школи (2016), методичні рекомендації МОН України щодо оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів (2018–2020). Основні положення цих документів проаналізовано й використано в підготовці матеріалів посібника.

У процесі створення видання особливу увагу було приділено концептуальним ідеям зарубіжних учених Г. Айзенка, П. Блека, Б. Блума, М. Скрівена, Д. Вільяма, С. Берта, К. Гінса, М. О'Лірі, Л. Шепарда, В. Харлена та інших щодо проблеми формувального оцінювання. Науковці вибудували сучасну модель формувального

¹ Тут і далі йдеться про осіб обох статей. Форму чоловічого роду подано для зручності викладу матеріалу.

² Концепція Нової української школи. С. 22. (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.07.2020).



оцінювання й окреслили основні етапи, осмислили його сутність як «оцінювання для якості освіти», визначивши, що оцінювання не повинно обмежуватися вимірюванням рівня досягнень учнів, а має використовуватися як засіб покращення їхніх досягнень на основі активізації процесів зворотного зв'язку та самоаналізу.

Методологічним підґрунтям цього посібника є також основні положення компетентнісно орієнтованого навчання, висвітлені в наукових працях українських та зарубіжних науковців з проблем сутності та шляхів формування ключових компетентностей та їх оцінювання: Т. Байбари, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Гудзик, С. Карамана, О. Локшиної, О. Ляшенка, В. Редька, О. Савченко, О. Хорошковської, Д. Ельконіна, І. Єрмакова, І. Зимньої, В. Краєвського, Є. Пасова, Дж. Равена, В. Хуторського та ін.

Психолого-педагогічними засадами дослідження стали й теоретичні положення і технології реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів на принципах компетентнісного підходу, які висвітлено в роботах О. Овчарук, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, Н. Пархоменко, Ю. Найди, А. Цимбалару, Р. Шияна та ін.

У цих працях зміст, методи оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаються на основі зіставлення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей, наголошується, що характер матеріалу, форма його презентації, засоби контролю та оцінювання мають передбачати високий ступінь самостійності школярів. Обґрунтовується важлива роль формувального оцінювання як складової сучасної системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

Ми також послуговувалися вихідними положеннями наукових праць зарубіжних авторів К. Брохі, Ж. К. Беко, М. Байрама, М. Баришнікова, І. Біма, К. Бейкера, П. Мехісто, В. Клімент-Фернандо, М. Малих, А. Щепілової й ін.; українських науковців Т. Боднарчук, Н. Зайцевої, О. Карп'юк, І. Міщинської, Л. Мороз, Н. Нікольської, О. Першукової, С. Ситняківської, які досліджували проблему впровадження багатомовної освіти та визначили підходи до оцінювання багатомовної комунікативної компетентності учнів. Основні принципи впровадження дистанційного навчання висвітлено в роботах В. Бикова, Н. Бакуліної, В. Лапінського, О. Пасічник, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Ясулайтіса.

З відгуків учителів відомо, що посібник «НУШ: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах ЗЗСО» активно використовується у шкільній практиці. Сподіваємося, що пропоноване навчально-методичне видання також стане корисним не тільки для вчителів початкової школи, а й методистів, студентів – усіх учасників процесу модернізації української освіти, які зацікавлені у творчому застосуванні сучасних технологій оцінювання, що стимулюють оціночну самостійність дітей і забезпечують їхню діяльність з планування та досягнення освітніх результатів високого рівня.

У доборі практичного матеріалу посібника ми спиралися на досвід учителів, які ефективно використовують технології формувального оцінювання. Висловлюємо подяку вчителям початкової школи № 82 імені Т. Г. Шевченка Яковенко Н. В., Снитко Т. М., учителю-методисту загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 10 Світловодської міської ради Кіровоградської області Шумейко Ю. М.

З повагою – автори Олена Фідкевич та Наталія Богданець-Білоskalенко



Розділ І

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Роль формувального оцінювання у процесі трансформації системи оцінювання навчальних результатів учнів початкової школи. Особливості оцінювання результатів навчання в 3–4 класах початкової школи

Формувальне оцінювання – це не чергова модна тенденція розвитку сучасного українського освітнього простору, а вимога сьогодення, важлива складова компетентісно й особистісно орієнтованого навчання, за якого учні є активними учасниками процесу пізнання, враховуються їхні особистісні цінності й освітні орієнтири в соціальному контексті.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості, яка має усвідомлювати мету своєї діяльності, умотивована до навчання впродовж усього життя, здатна до самостійного вирішення проблем і володіє для цього певними знаннями; готова до співпраці з іншими людьми на принципах толерантного спілкування, соціально орієнтована.

Саме тому важливо вже в початковій школі формувати в учнів свідоме ставлення до навчання, вміння навчатися без зайвої опіки батьків і вчителя, розвивати готовність брати на себе відповідальність; об'єктивно аналізувати свою діяльність і корегувати її результати; співпрацювати з однокласниками/однокласницями в групах, проєктах, адекватно оцінюючи свій внесок у спільну роботу.

Наразі в педагогічній науці визначено пріоритет використання методів, які спрямовані на формування здатності учнів робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям; враховують індивідуальність учня/учениці. Це завдання стосується і системи оцінювання, яка є важливою складовою управління якістю освіти.

Результати оцінювання надають інформацію для визначення напрямів розвитку освіти, його відповідності запитам держави; вони є підґрунтям для взаємодії батьків, учителів і учнів, метою якої є обговорення індивідуальних досягнень школярів, визначення умов, за яких навчальна діяльність буде найбільш результативною.

Система оцінювання за останні роки зазнала значних якісних змін відповідно до мети та умов сучасної освіти, зокрема і система оцінювання навчальних результатів учнів у початковій школі.

За новим Державним стандартом початкової освіти, *«метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних*





особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості»³.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності.

До ключових компетентностей належать:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність.

Ці компетентності обумовлюють готовність і здатність учнів до самостійної ефективної діяльності в типових ситуаціях у різних сферах їхнього життя, свідоме ставлення до власної діяльності в соціальному контексті.

Об'єктивне визначення рівня сформованості ключових і предметних компетентностей є важливим завданням учителя. Утім, сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентностей учня/учениці відповідно до очікуваних результатів. Це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку школярів, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя і учня/учениці як повноправних учасників освітнього процесу.

У Державному стандарті початкової освіти наголошується, що оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи здійснюється відповідно до її циклів (1–2 і 3–4 класи), що дає можливість враховувати вікові та психологічні особливості розвитку дітей, забезпечувати подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

У початковій школі система оцінювання – це поєднання формувального та підсумкового оцінювання.

Законодавчо і нормативно роль і місце формувального оцінювання, його взаємозв'язок із підсумковим оцінюванням визначені у Законі України «Про освіту», у Концепції Нової української школи, у Державному стандарті початкової освіти, методичних рекомендаціях МОН України, у яких формувальне оцінювання позиціонується як основний вид оцінювання.

³ Державний стандарт початкової освіти (МОН України). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.07.2020).



Це положення конкретизується в наказах і листах МОНУ^{4,5,6} щодо впровадження формувального оцінювання, у яких висвітлено його основні характеристики:

- формування впевненості в собі, у своїх можливостях;
- відзначення будь-якого успіху;
- акцентування уваги на сильних сторонах, а не на помилках;
- діагностування досягнень на кожному з етапів навчання;
- адаптування освітнього процесу до можливостей дитини;
- запобігання виробленню страху помилки;
- виявлення проблем і вчасне запобігання їхньому настанню;
- стимулювання бажання вчитися та прагнути максимально можливих результатів.

У цих документах зазначається, що алгоритм діяльності вчителя в 3–4 класах щодо запровадження формувального оцінювання залишається таким самим, як і в 1–2 класах.

У 3 і 4 експериментальних класах НУШ оцінювання здійснюється тільки вербально та не передбачає балів, спеціальних позначок у класному журналі.

Традиційно підсумкове оцінювання розглядають як стандартизований вид оцінювання, спрямований на результат (має на меті визначити рівень сформованості компетентностей учнів). Воно передбачає зіставлення навчальних досягнень учнів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою.

Формувальне оцінювання відображає нове осмислення навчального процесу, у якому учень/учениця поряд з учителем стає активним суб'єктом навчання, та передбачає відмову від жорсткої звітності й розвиток нових оціночних технологій. Формувальне оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня/учениці ціннісне значення і націлений передусім на підвищення ефективності навчання. Його головна мета – підтримка кожної дитини та створення мотивації до навчання.

На сучасному етапі розвитку системи оцінювання формувальне й підсумкове оцінювання не потрібно протиставляти, як сучасне і тради-

⁴ Наказ № 924 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).

⁵ Наказ № 1154 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).

⁶ Лист Міністерства освіти і науки щодо методичних рекомендацій для 3 класів експериментальних закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/3-klas-nush.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).





ційне, тому що наразі підсумкове оцінювання розглядається у взаємодії із формувальним оцінюванням і навіть набуває його певних ознак, перетворившись із оцінювання навчання в оцінювання для навчання (основна характеристика формувального оцінювання).

Фіксує функція підсумкового оцінювання актуалізується одночасно з діагностичною функцією. У цілому діагностична функція стає провідною в системі оцінювання навчальних результатів учнів початкових класів. Це стосується як формувального, так і підсумкового оцінювання.

Утім, ці види оцінювання в початковій школі мають ще й формувальну, стимулювальну й мотивувальну функції. Навчальні досягнення і прогалини у процесі оцінювання не тільки діагностуються, але й аналізуються, визначаються причини, які виникли в їх підґрунті. Свідомий аналіз власних помилок та вироблення плану їх корекції вчать школярів долати труднощі в навчанні та мотивують їх до подальшого поступу.

У 3–4 класах початкової школи підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці вивчення теми або певного обсягу матеріалу, а також наприкінці року (завершальне підсумкове оцінювання). Тематичне підсумкове оцінювання здійснюється вербально на основі діагностувальних робіт. Результати діагностувальних робіт мають синхронізуватися з результатами формувального оцінювання. Ці роботи є свідченням навчального прогресу учнів і можуть бути внесені до учнівського портфоліо.

Підсумкове завершальне оцінювання здійснюється на основі спостережень учителя, тематичного оцінювання учнів, матеріалів портфоліо. У 3–4 класах, як і в 1–2, його результати відображаються у «Свідоцтві навчальних досягнень учня», що запроваджено в контексті реформи «Нова українська школа». У них відображаються особистісні риси, цінності й наскрізні вміння учнів. У 3 і 4 класах учні вже можуть більш свідомо сприймати інформацію про свої досягнення, а складові цього свідоцтва можуть використовуватися як орієнтири для формувального оцінювання на уроці, упродовж теми.

Свідоцтво складається з двох блоків: особисті досягнення та предметні компетентності. Заповнюється документ двічі на рік. Оцінювання особистих досягнень здійснюється в жовтні і травні. Частина «Предметні компетентності» заповнюється лише в травні в межах підсумкового оцінювання. Для оцінювання учнів у початковій школі запропоновано систему чотирьох рівнів оцінювання: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою дорослих», «потребує уваги і допомоги».

Окрім зафіксованих навчальних результатів, що містяться у свідоцтві, учитель має можливість додавати свої характеристики, про які прагне поінформувати батьків.

Ці характеристики не повинні містити негативної оцінки особистості учнів, жорстких дидактичних настанов. У свідоцтві також може бути розміщено розгорнутий коментар учителя для батьків з аналізом перспектив розвитку їхньої дитини.

У методичних рекомендаціях від Міністерства освіти і науки України, які затверджено наказом МОНУ № 1146 від 16 вересня⁷, надано орієнтири для оцінювання учнів 3–4 класів, які вчаться за новим стандартом.



У методичних рекомендаціях наголошується на тому, що для учнів третіх та четвертих класів застосовується формувальне та підсумкове (тематичне, семестрове та річне) оцінювання, і надаються критерії, за якими воно здійснюється.

Критерії оцінювання визначає вчитель (із поступовим залученням до цього процесу учнів) відповідно до кожного різновиду роботи та різновиду діяльності з орієнтуванням на вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів початкової школи, визначені Державним стандартом початкової освіти до другого циклу навчання (3–4 класи), й очікуваних результатів, зазначених в освітній програмі закладу загальної середньої освіти (модельних навчальних програмах).

Як і в попередніх класах, формувальне оцінювання здійснюється на основі педагогічного спостереження учителя за навчальною та іншими різновидами діяльності учнів; аналізу портфоліо учнівських робіт, попередніх навчальних досягнень учнів, результатів їхніх діагностичних робіт; самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності учнів; оцінювання особистісного розвитку та соціалізації учнів їхніми батьками.

Наголошено на важливості застосування різноманітних прийомів здійснення зворотного зв'язку щодо сприйняття та розуміння учнями навчального матеріалу. Учителям не потрібно виводити середні тематичні, семестрові та річні оцінки. Результати формувального оцінювання відображаються в оцінних судженнях учителя, учнів, батьків, що характеризують процес навчання та досягнення учнів. У журналі та свідоцтві досягнень фіксується рівень за кожен результат навчання з навчальних предметів / інтегрованих курсів наприкінці кожного навчального семестру та навчального року. Річним оцінюванням є результати навчання учнів за останній семестр.

Державна підсумкова атестація здобувачів початкової освіти в 4 класі *здійснюється також лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти*» (стаття 12 Закону України «Про освіту»)⁸.



Отже, формувальне оцінювання з інноваційної технології, яка використовувалася в експериментальних закладах, трансформувалося в основний вид оцінювання навчальних досягнень учнів, визнаний і закріплений у державних законах і нормативних документах як важливий чинник модернізації української освіти, у тому числі й початкової, спрямований на вирішення завдання формування творчої

⁷ Наказ МОН № 1146 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи». URL: <https://drive.google.com/file/d/1PLsUy1RJ-7ew5LfM6KcF2bke4M3mBQ3j/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.10.2020).

⁸ Стаття 12 Закону України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.07.2020).



особистості, здатної до саморозвитку і навчання впродовж усього життя, до ефективної діяльності в умовах швидкоплинного часу й інформаційно динамічного суспільства.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ У яких законах і нормативних документах закріплено використання формувального оцінювання, визначено його роль?
- ◀ Схарактеризуйте ознаки формувального оцінювання в порівнянні з підсумковим оцінюванням. Проаналізуйте трансформацію підсумкового оцінювання, його зв'язок з формувальним оцінюванням.
- ◀ Символічним є порівняння формувального оцінювання з доглядом за квітами, діями садівника, які впливають на їх розвиток. Розгляньте світлини. Яка з них характеризує традиційний, а яка – сучасний підхід до оцінювання?



1.2. Основні принципи та умови реалізації формувального оцінювання. Переваги й ризики у процесі його запровадження

Досвід українських і зарубіжних освітніх закладів доводить, що застосування формувального оцінювання є важливою умовою ефективного навчання, потужним інструментом для поліпшення його якості.

Основною умовою успішності реалізації формувального оцінювання є створення психологічно комфортного навчального середовища для учнів і вчителя, у якому ефективно розвиваються навички критичного і творчого мислення, надається можливість для особистого прогресу всіх учасників навчального процесу.

Особливості формувального оцінювання є результатом актуалізації принципів, на яких воно ґрунтується. Це як загальні дидактичні принципи, так і специфічні принципи, які є характерними для формувального оцінювання, але водночас корелюють із загальними дидактичними.

Серед загальних дидактичних принципів базовими для формувального оцінювання є:

- *принцип гуманізації і демократизації* як основний ціннісний принцип сучасної освіти утворює ідеї рівності й вільного розвитку учнів у процесі навчання;
- *принцип системності й комплексності* передбачає цілісність організації процесу оцінювання учнів; урахування всіх етапів у процесі актуалізації з різних видів оцінювання; спільну цілеспрямовану діяльність усіх учасників освітнього процесу;



- *принцип розвивального навчання* ґрунтується на першочерговості інтересів та особистісних запитів учнів під час навчання і спрямовує процес оцінювання на самостійну діяльність школярів, яка забезпечить активізацію їхніх когнітивних здібностей, розвиток умінь планувати свою діяльність, досягати результатів та їх корегувати; умінь здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання;
- *принцип виховного навчання* забезпечує зв'язок між знаннями, навичками, уміннями і формуванням особистості учня/учениці, що знаходить відображення у змісті, організаційних формах і технологіях формувального оцінювання. Важливими напрямками виховного навчання в контексті реалізації моделі багатомовної освіти є розвиток умінь взаємодіяти в колективі, поважати думку іншого, толерантно спілкуватися, адекватно оцінювати свої можливості й результати;
- *принцип індивідуалізації* – це врахування у процесі оцінювання особливостей типу сприйняття, індивідуального когнітивного розвитку, темпу навчання учнів; відсутність порівняння результатів навчання учнів, здійснення моніторингу навчальних успіхів кожної дитини окремо;
- *принцип професійної компетентності* означає готовність учителів до впровадження формувального оцінювання, забезпечення його зв'язку з іншими формами оцінювання. Учитель має бути здатним до комплексної зміни всієї системи оцінювання, переосмислення традиційних підходів до навчання, опанування технології формувального оцінювання;
- *принцип партнерства* визначає характер стосунків між учителями, учнями, їхніми батьками під час реалізації сучасних форм оцінювання на основі добровільного, рівноправного співробітництва. Цей принцип ґрунтується на взаємозв'язку системної діяльності вчителів для ефективної організації процесу контролю й оцінювання; свідомої навчальної діяльності учнів та підтримувальної діяльності батьків. Принцип партнерства особливо виразно проявляється під час формувального оцінювання, яке має переваги перед традиційними видами оцінювання як для учнів, так і для вчителів і батьків.

Формувальне оцінювання надає можливість **учневі/учениці**:

- самостійно або спільно з учителем визначати цілі навчання і планувати його результат;
- розвивати навички самооцінювання і взаємооцінювання;
- адекватно оцінювати свої результати;
- ефективно співпрацювати з учителем і однокласниками;
- проявляти ініціативу і творчість;
- відчувати себе успішним учнем/успішною ученицею і партнером/партнеркою вчителя у процесі навчання.

Формувальне оцінювання дозволяє **вчителеві**:

- чітко формулювати освітні результати відповідно до поставлених конкретних цілей, які підлягають формуванню та оцінюванню у процесі спільної з учнями діяльності;
- здійснювати взаємодію з учнем/ученицею на основі суб'єкт-суб'єктної діяльності;



- усвідомити важливість самоаналізу педагогічної діяльності й постійного підвищення професійної кваліфікації;
- ефективно цілеспрямовувати й супроводжувати розвиток учня/учениці, сприяти їхньому прогресу в навчанні;
- мати об'єктивну інформацію щодо навчальних досягнень учня/учениці, їх труднощів у засвоєнні кожної теми;
- формувати реальні плани подолання перешкод під час набуття учнем/ученицею ключових і предметних компетентностей, і відповідно до них організовувати свою роботу.

Формувальне оцінювання дозволяє **батькам**:

- розуміти цілі навчання дитини та об'єктивно оцінювати її можливості й результати;
- краще розуміти процес розвитку дитини, відстежувати та спрямовувати його;
- урахувати інтереси школяра/школярки під час навчання;
- активно долучатися до навчального процесу разом з дитиною;
- уникнути зайвої опіки над дитиною, розвивати її самостійність;
- свідомо й результативно співпрацювати з учителем.

Отже, визначені переваги є спільними для всіх учасників навчального процесу. У тому разі, якщо учитель, учні та батьки однаково розуміють цілі й результати навчання, усвідомлюють, на якому етапі вони перебувають, здатні оцінити виконані дії, скорегувати їх, зрозуміти, чи досягнуто запланований результат відповідно до вироблених критеріїв, то процес навчання стає більш якісним і ефективним.

Однак досвід українських учителів показує, що на шляху реалізації формувального оцінювання існують і певні ризики, які, як це не парадоксально, пов'язані з його перевагами.

Впровадження формувального оцінювання потребує системних знань щодо його сутності, умов та принципів використання.

- Формувальне оцінювання неможливо запроваджувати частково або фрагментарно. Воно здійснюється як цілісна технологія, яка визначає особливості побудови всього навчального процесу.
- Наявність різних підходів до визначення цілей навчання і критеріїв оцінювання учнів; критеріальне розмаїття.
- Обмеження творчої свободи вчителя вимогами жорсткого контролю адміністрації закладу загальної середньої освіти, великою кількістю документації, з одного боку, і відсутністю досвіду самого вчителя в організації етапів формувального оцінювання – з другого.
- На стадії впровадження системи формувального оцінювання вчителів потрібно докласти чимало зусиль, щоб принципи такого оцінювання ефективно запрацювали в його педагогічній діяльності.
- Потреба не тільки у зміні технології, а й новому філософському осмисленні процесу оцінювання як складової навчання дітей, зміні традиційних уявлень про його роль і функції.
- Відсутність готових педагогічних рішень і алгоритмів. Ефективний розвиток формувального оцінювання здійснюється тільки в тому випадку, коли кожний вчитель знайде свій власний спосіб проведення уроків, вибудує власну модель їх проведення.



- Побоювання вчителів щодо втрати контролю над навчальним процесом.
- Несприйняття батьками мети і нових форм оцінювання (до речі, доволі часто серед батьківської спільноти лунають заклики до повернення традиційного оцінювання, хоча самі батьки під час навчання в школі нарікали на жорсткий контроль учителів).
- Звична для учнів пасивна роль отримувача знань, слабка відповідальність і малий досвід у керуванні власним навчанням. Учні, які звикли до постійної оцінки і нагороди за певні дії вдома, інколи не сприймають відсутність оцінки.

Таким чином, упровадження формувального оцінювання – це процес, під час якого вчителі, учні та батьки мають докласти певних зусиль для взаємодії, тому що результат – *успішність учня, зростання професійної майстерності вчителя, гармонійні стосунки батьків із дітьми* – можливий за умов синергії дій усіх учасників навчального процесу, у якому спрямовальною має бути діяльність учителя.

Він повинен знати й розуміти характерні для формувального оцінювання принципи його застосування, сприймати їх як певну цінність, репрезентувати й популяризувати ці принципи серед батьків; реалізовувати їх у навчальній взаємодії з учнями, опановувати основні прийоми формувального оцінювання на різних його етапах.

Упровадження формувального оцінювання як важливого елементу в процесі реформування української шкільної освіти буде ефективним за умови, якщо вчителі дотримуватимуться єдиних принципів його застосування, які в загальному вигляді актуальні як для учнів 1–2, так і 3–4 класів, із тією різницею, що в другому циклі початкової освіти діти починають уже свідомо сприймати ці принципи як певні правила, що не обмежують їх, а надають свободу для самореалізації.

Найважливішими принципами формувального оцінювання, якими має керуватися **вчитель**, є:

- здійснення оцінювання як запланованої і ретельно продуманої складової частини процесу навчання;
- формулювання конкретних цілей та критеріїв оцінювання, повідомлення учням критеріїв і методів оцінювання перед виконанням роботи;
- зосередження на оцінюванні найбільш значущих результатів навчальної діяльності школярів;
- системне відстежування відповідності оцінки досягнень учнів цілям і результатам навчання;
- прагнення до простоти та ясності форм, методів, цілей процесу оцінювання для всіх учасників освітнього процесу;
- принцип ситуативності навчальної діяльності, тобто добір навчальних завдань з елементом новизни й непередбачуваності, орієнтованих на життєвий досвід учнів 1–2 класів.

Мотивація учнів під час навчання також забезпечується дотриманням певних психолого-педагогічних умов формувального оцінювання, до яких належать:

- створення партнерських відносин між учителем і учнем, що стимулюють зростання досягнень, спрямованість на розвиток і підтримку дітей;



- відмова від конкуренції серед учнів, складання рейтингів, нагород за правильно виконані завдання; пріоритет вербального заохочення;
- переключення ситуації конкуренції на ігрові види діяльності або проектну роботу, що дає можливість відмовитися від різкої критики помилок, яка зумовлює негативні емоції. (У 3–4 класах ця проектна діяльність має бути більш активною, пріоритетність видів ігор, характерних для 1–2 класів, послаблюється. Актуалізуються ділові ігри, проектна діяльність);
- однакові вимоги й однакове ставлення до всіх учнів;
- відмова від негативних коментарів, розгляду оцінки як інструменту тиску на учня;
- оцінювання навчальних результатів учня, а не його особистості;
- акцент на позитивних результатах навчальної діяльності школярів;
- аналіз діяльності учня/учениці лише в порівнянні з його/її власними попередніми досягненнями, неприпустимість будь-яких протиставлень учнів одне одному;
- надання можливості дітям удосконалити власну роботу.

Ці умови є важливими й під час взаємодії **вчителя з батьками**. Це насамперед:

- сприяння встановленню партнерських відносин з батьками учнів зі збереженням власної спрямовальної функції в навчальному процесі;
- зосередження уваги батьків на позитивних результатах діяльності дитини;
- неприпустимість порівняння досягнень їхньої дитини з досягненнями інших учнів;
- підтримка батьків у їхньому бажанні допомогти дитині подолати труднощі в навчанні; застереження від зайвої опіки, акцент на важливості самостійної роботи учня;
- заохочення батьків до участі у спільних навчальних проектах, до створення портфоліо (за умови дозволу дитини).

Ефективна реалізація цих принципів і умов формувального оцінювання сприятиме успішній співпраці вчителя й учнів, їхніх батьків, а в підсумку – і поліпшенню якості освіти.

Труднощі, які можуть виникнути під час формувального оцінювання, можуть бути подолані, якщо вчитель чітко усвідомив його ціль, сприйняв філософію, яка лежить в основі, та дотримується основних його етапів та умов запровадження.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ На яких загальних дидактичних принципах ґрунтується формувальне оцінювання?
- ◀ Які переваги для всіх учасників навчального процесу надає формувальне оцінювання?
- ◀ Які ризики можуть виникнути у процесі впровадження формувального оцінювання?
- ◀ Схарактеризуйте основні принципи формувального оцінювання.

- ◀ Розгляньте серію малюнків (а-г). Які ситуації відтворено на них? Як би ви назвали низку цих малюнків? До яких фокус-груп належать учасники процесу навчання на кожному зображенні? Яку роль вони виконують відповідно до завдань Нової української школи?



- ◀ Чому принцип партнерства є важливим для ефективної реалізації форму-
вального оцінювання?

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК «ОЦІНЮВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ»

2.1. Модель формувального оцінювання. Стратегії оцінювання. Особливості реалізації етапів формувального оцінювання в 3–4 класах початкової школи

Формувальне оцінювання актуалізує в навчальному процесі новий підхід до оцінювання навчальних результатів учнів, який відповідає сучасним освітнім цінностям і завданням. Він передбачає адресну підтримку кожного учня/учениці й активізує їхню навчальну діяльність, формуючи здатність до вироблення власних стратегій і способів навчання; сприяє підвищенню якості освіти в цілому. Саме тому формувальне оцінювання має ще другу назву «оцінювання для навчання» (Assessment for Learning).

Активна розробка теоретичних основ і практичне впровадження формувального оцінювання у світовій освітній практиці здійснюється впродовж останніх 30 років.

Уперше терміни «формувальне оцінювання» і «узагальнювальне оцінювання» використав 1967 року М. Скрівен у роботі «Методологія оцінки», де він підкреслив відмінність між ними в цілях і методах. Б. Блум застосував термін «формувальне оцінювання» у роботі «Майстерність навчання» (1968), у якій розглядав його як інструмент удосконалення навчального процесу для студентів.

До широкого вживання термін «формувальне оцінювання» залучили британські вчені П. Блек і Д. Вільям. Їхні наукові праці стали підґрунтям для розвитку формувального оцінювання. У книжках «Усередині чорної скриньки: підвищення стандартів за допомогою оцінки на уроці» (1990), «Робота всередині чорної скриньки: оцінювання для навчання на уроках» (2003), «Оцінка для навчання: за межами чорної скриньки» (2003) та інших вони розкрили місце і роль формувального оцінювання як одного із сучасних підходів до підвищення якості освіти.

У подальших дослідженнях зарубіжні вчені Т. Крукс, Г. Натрієло, В. Садлер, В. Харлен, Р. Стігінс, Р. Маршал, М. Херітедж характеризували основні принципи й етапи формувального оцінювання, акцентували визначальну роль зворотного зв'язку, висунули положення, що рівень індивідуального прогресу учня/учениці може варіюватися в процесі його/її навчання; запропонували модель процесу формувального оцінювання, яка містить зазначені нижче етапи і яка є актуальною для використання в освітній практиці українських учителів.



Модель процесу формувального оцінювання



Учені також визначили основні стратегії оцінювання для навчання відповідно до цієї моделі, які визначають дії учасників навчального процесу й допомагають їм відповісти на три головних запитання: ***Куди я йду? Де я зараз? Як я можу подолати прогалини?***

- *Куди я йду?*

Стратегія 1. Надайте учням ясне і зрозуміле бачення мети навчання. Зрозуміла і чітко визначена мета навчання значно покращує мотивацію і результат учнів.

Стратегія 2. Використовуйте приклади й моделі сильної і слабкої роботи. Ретельно дібрані приклади діапазону якості можуть створити і вдосконалити в учнів розуміння мети навчання, допомагаючи їм відповісти на запитання: ***Що визначає якісну роботу?*** і ***Як уникнути деяких проблем?***

- *Де я зараз?*

Стратегія 3. Застосовуйте регулярний описовий зворотний зв'язок. Ефективний зворотний зв'язок надає інформацію учням, де вони перебувають на шляху до досягнення мети навчання. Він відповідає на



запитання учнів: *Які мої переваги? Над чим я повинен/повинна працювати? і Що я роблю неправильно і як це виправити?*

Стратегія 4. Учить дітей самооцінювання і встановлення подальших власних цілей навчання, що дозволить їм ідентифікувати свої сильні та слабкі місця і встановлювати цілі для подальшого навчання і вдосконалення. Це допомагає їм відповісти на такі запитання: *Що в мене виходить? Над чим мені потрібно попрацювати? і Що мені потрібно робити в подальшому?*

Стратегії 3 і 4 формують здатність учнів до адекватного й об'єктивного оцінювання.

• *Як я можу подолати прогалини?*

Стратегія 5. Плануйте й розробляйте урок так, щоб зосередитися на одній із цілей навчання. У цій стратегії здійснюється підтримка учнів, звуження фокусування на уроці, щоб допомогти учням досягти певну конкретну мету навчання або звернути увагу на їхні конкретні проблеми в її досягненні.

Стратегія 6. Навчайте учнів зосереджуватися на повторенні. Коли поняття або вміння виявляється важким для учнів, дозволяйте їм практикувати його в простішому або меншому контексті.

Стратегія 7. Залучіть учнів до самоперевірки й дозволяйте їм стежити за своїм навчанням, спілкуватися й розмірковувати з однокласниками щодо нього, розділяти з однолітками свій успіх. Це збільшує мотивацію учнів, поліпшує довготривалу пам'ять, концентрацію уваги.

Ці стратегії визначають послідовність дій учителя та учнів. Вони надають інформацію про використання оцінювання, яке відрізняється від традиційних методів оцінювання, і наочно демонструють сутність формувального оцінювання.

Отже, осмислення формувального оцінювання як оцінювання для навчання ґрунтується на розумінні результатів навчання як сукупності, взаємодії і розвитку мотиваційних, когнітивних і операційних ресурсів учня/учениці, що виявляють їх здатність до вирішення практичних завдань, проблемних ситуацій, які виникають в їхньому житті.

Формувальне оцінювання – це процес визначення та інтерпретації відповідно до вироблених критеріїв фактичних і об'єктивних даних, які дозволяють учасникам навчального процесу визначити, на якому етапі вони перебувають і в якому напрямі має здійснюватися подальший поступ, яких зусиль треба докладати, які способи і форми діяльності використовувати.

Для формувального оцінювання важливі індивідуальні результати навчальної діяльності й індивідуальний поступ кожного учня/учениці, який визначається *тільки відносно них самих, а не в порівнянні з іншими.*

Під час формувального оцінювання змінюються обов'язкові результати навчання: оцінюються не тільки предметні, але й метапредметні та особистісні досягнення й цінності, що вимагає зміни звичних традиційних способів оцінювання.

Учасники навчального процесу зосереджуються на найбільш значущих цілях і результатах діяльності. Оцінка знань має бути адекватною знанням, умінням, компетентнісним цілям, цінностям і результатам навчання відповідно до вироблених критеріїв. Саме вироблення чітких



правил запобігає використанню оцінки як інструменту тиску з боку вчителя. Визначення критеріїв має бути прозорим, чітким і зрозумілим для всіх учасників процесу.

Процедура оцінювання повинна здійснюватися постійно, послідовно й системно, а формувальне оцінювання – стати визначальною складовою системи навчання і спрямовувати цей процес.

Суб'єктність учнів стає важливою умовою ефективності навчального процесу, а суб'єктивність оцінювання мінімізується. Для реалізації формувального оцінювання потрібна атмосфера доброзичливості, психологічної безпеки.

Якісні ознаки формувального оцінювання



Мета формувального оцінювання – покращувати якість навчання, а не забезпечувати підставу для виставлення оцінок. Саме тому в початковій школі рекомендується не використовувати бали для цього виду оцінювання.

Завдяки активній участі дітей у процесі оцінювання, створенню атмосфери доброзичливості на уроці вони глибше занурюються в матеріал і розвивають навички самооцінювання, зростає їхня навчальна мотивація, оскільки діти бачать зацікавленість учителя, який прагне допомогти їм стати успішними в навчанні.

Педагог також працює більш спрямовано на ефективність навчання, адже він постійно ставить перед собою питання: *Яке практичне значення мають знання і вміння, які прагну дати своїм учням? Як я можу з'ясувати, чого вони навчилися на уроці, упродовж вивчення певної теми? Як я можу допомогти їм учитися краще?* Якщо вчитель, відповідаючи на ці питання, працює в тісному контакті з учнями та їхніми батьками, він удосконалює свої педагогічні вміння і по-новому осмислює свою діяльність.

Учителеві початкової школи під час спілкування з учнями та їхніми батьками про навчальну діяльність слід користуватися виключно позитивно спрямованими твердженнями: *У подальшому нам потрібно приділити увагу... Варто додатково попрацювати... Треба спрямувати наші зусилля у напрямі... тощо.* У жодному разі не можна оцінювати особистість дитини і її зусилля в різко негативних судженнях: *У нього/неї нічого не виходить. У нього/неї немає прогресу. Він/вона не реагує на мої зауваження тощо.*



Отже, діяльність учителя та учнів у початковій школі під час формувального оцінювання можна подати у вигляді такої послідовності дій.

Для кожного уроку чи теми вчитель визначає цілі навчання і критерії оцінювання успішної діяльності учнів, які обов'язково узгоджуються з ними.

На основі спостережень, бесід з учнями, аналізу їхніх робіт, результатів виконаних завдань учитель збирає інформацію, яка дає змогу визначити невідповідність між реальними досягненнями учнів і цілями навчання.

Формувальне оцінювання передбачає двосторонній рівноправний діалог між учнем/ученицею і вчителем. Уже в 1–2 класах учням пропонується самим інтерпретувати результати навчання відповідно до визначених критеріїв з урахуванням їх здатності до рефлексії, зумовленої віковими і психологічними особливостями.

У 3–4 класах ця інтерпретація має набувати ознак більшої самостійності. Учні вже більш готові до адекватного самоаналізу, особливо якщо ця робота проводилася системно у 1–2 класах: здійснюють самоаналіз, власну рефлексію не тільки за допомогою знаків, символів, але й у вигляді невеликих вербалізованих суджень, краще можуть установлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У 3–4 класах учитель повинен продовжувати цілеспрямовано працювати над розвитком здатності до рефлексії в учнів. Але запитання: *Що нового ти дізнався/дізналась на уроці? Що тебе найбільше зацікавило? Чи сподобалося тобі працювати у групі? Що б ти хотів/хотіла розказати батькам після цього уроку?* – які використовуються для визначення рефлексії учнів у 1–2 класах, уже мають супроводжуватися додатковими запитаннями на осмислення власної рефлексії: *Чому саме це тебе зацікавило? Чи зацікавить ця інформація твоїх батьків, сестру або брата? Чому тобі сподобалося працювати в групі?* тощо.

Як ми вже зазначали, формувальне оцінювання передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем і учнем/ученицею. У результаті зворотного зв'язку педагог підтримує дітей у навчанні для подолання труднощів під час засвоєння матеріалу та подальшого поступу. У 3–4 класах учні мають стати більш активними партнерами вчителя у процесі зворотного зв'язку: розуміти, що отримана інформація є корисною для визначення орієнтирів свого розвитку в навчанні, разом з учителем свідомо планувати цілі та аналізувати результат своєї діяльності на доступному для себе рівні.

Учитель продовжує розвивати уміння самооцінювання. Учні 3–4 класів уже вчать оцінювати як процес навчання, так і його результат.

У 3 класі мають бути засвоєні й основні правила взаємооцінювання, а саме:

- оцінка виконаної роботи, а не особистості;
- зосередження на перевагах роботи, а не на її недоліках;
- доброзичливість і надання допомоги, а не критика і бажання образити.

Починаючи з 2 класу, етап коригування діяльності може включати і аналіз помилок, але з акцентом не на навчальних прогалинах, а на досягненнях. У 3–4 класах робота з аналізу помилок має бути системною.

Формувальне оцінювання повинно стати частиною планування всієї діяльності вчителя і учнів на уроці. Його ефективне застосування є визначальним критерієм професійної компетентності вчителя і сприяє підвищенню якості навчання в цілому.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Схарактеризуйте модель формувального оцінювання.
- ◀ Визначте мету формувального оцінювання. Поясніть другу назву формувального оцінювання: «оцінювання для навчання».
- ◀ Чи зрозумілі вам стратегії, репрезентовані в розділі? Що саме викликає у вас запитання?
- ◀ Чи можна використати поданий нижче малюнок як ілюстрацію до процесу формувального оцінювання? Обґрунтуйте свою відповідь.



2.2. Етап цілепокладання. Таксономія Б. Блума і таксономія Л. Андерсона і Д. Кратвола, їх відображення в модельних програмах 3–4 класів

Цілепокладання – перший і надзвичайно важливий етап формувального оцінювання. Головне питання цього етапу, як було вже зазначено: *Куди я йду?*

Передбачається, що це питання стосується передовсім учня/учениці, але якщо ми розглядаємо формувальний процес як процес партнерських стосунків усіх його учасників, то його мають ставити перед собою і вчитель, і батьки.

Педагог, починаючи навчальний рік, розробляє перспективні цілі як учасник навчального процесу, що його спрямовує.



Визначені цілі мають корелювати з кінцевим результатом, саме тому вони визначають програму дій спільної діяльності всіх учасників навчального процесу. Учитель на етапі формулювання перспективних, тематичних цілей, цілей конкретного уроку визначає:

- *Які знання має засвоїти учень/учениця?*
- *Які дії він/вона повинен/повинна виконувати? (Пояснювати, аналізувати, оцінювати, створювати.)*
- *Який продукт у процесі навчальної діяльності він/вона може створити?*
- *Як буде задіяна емоційно-ціннісна сфера учня/учениці?*
- *Як реалізувати мету уроку відповідно до типу сприйняття кожного учня/учениці?*

Чітко визначені цілі допомагають учителю:

- розробити зміст навчального матеріалу, обрати ефективні методи навчання;
- свідомо спрямовувати спільні з учнями зусилля на досягнення цілей навчання;
- об'єктивно визначити, чи навчилися діти того, що було заплановано;
- проаналізувати, чи була активно задіяна їхня емоційно-ціннісна сфера.

Визначена мета спрямовується на формування ключових (метапредметних) і предметних компетентностей, хоча зазвичай формулюється одна мета, яка вміщує ці аспекти й висвітлює їх у інтегрованому вигляді. Вона може розподілятися на окремі завдання.

Мета, яку вже сформулювали для учнів, не може заохотити до активної діяльності, навіть якщо вона правильна і її досягнення, можливо, приведе до успіху. Саме тому мету, яку поставив учитель на початку теми, уроку, не потрібно надавати школярам у готовому вигляді. Структурно вона повинна містити особисту мету учня/учениці й бути результатом спільної роботи над її визначенням.

Чи можуть учні 3 або 4 класу сформулювати цілі уроку відповідно до його теми та відстежувати їх досягнення протягом уроку? Звісно, так, але за таких умов:

- Потрібно здійснювати систематичну роботу з формування в учнів умінь визначати цілі, виокремлювати в загальних цілях власну мету, визначати завдання, які підпорядковуються цим цілям.
- Цілі уроку мають бути об'єктивними, сформульованими з позиції очікуваних результатів, доступними та досяжними, мати чіткі терміни виконання. Що конкретнішими будуть цілі, то краще учень/учениця розумітиме, що йому/їй потрібно зробити для їх успішного виконання.
- У 3–4 класах учитель уже повинен відмовитися від репрезентації мети уроку або спільної діяльності у вигляді прямих настанов, як це ще припустимо в 1 класі.
- Упродовж уроку вчитель має нагадувати учням про загальну мету діяльності, спрямовувати роботу школярів на її досягнення.
- Під час підбивання підсумків уроку педагог повинен повернутися до сформульованих на його початку цілей і спільно з учнями визначити рівень їх досягнень.



Осмислення цілей уроку вчителем відбувається з урахуванням:

- Державного стандарту початкової освіти і вимог типової освітньої програми;
- теми тижня; теми уроку;
- місця уроку в системі уроків з певної теми;
- рівня знань і сформованості вмінь учнів;
- типів сприйняття інформації учнями.

У 3 класі потрібно активізувати школярів під час цілепокладання, надавати їм можливість брати участь в обговоренні мети уроку, самим визначати те, про що вони хочуть дізнатися на уроці з теми, яку опановують.

Особисті цілі учнів визначаються зазвичай у вигляді тверджень:

- *Я хочу знати, зрозуміти, дізнатися...*
- *Я навчуся пояснювати, перевіряти, робити...*
- *Я підготую, вирішу, вигадую, створю...*
- *Я хочу досягти, хочу самостійно виконувати, мені потрібно...*

Важливо вчити дітей ставити як короткострокові, так і довгострокові цілі.

Пропонуємо корисний тренінг для учнів 3–4 класів «Ставимо цілі». У перший день навчання або впродовж першого тижня вчитель пропонує учням на аркушах паперу під назвою «Мої цілі» записати речення, які вони мають продовжити самостійно:

- *Я хочу знати, дізнатися...*
- *Я хочу краще (вдома, у школі, з друзями...)*
- *Щоб краще спілкуватися з іншими, я маю...*

Учні не повинні озвучувати свої відповіді або ділитися інформацією з іншими. Це їхні особисті цілі. Аркуші вони можуть зберігати в портфоліо.

Через певний спільно визначений термін за бажанням учень/учениця може поділитися своїми досягненнями чи труднощами з учителем, друзями, батьками, щоб зрозуміти, чи вдалося йому/їй здійснити заплановане, що саме змінилося, які кроки зроблено для досягнення цілей.

Бажано, щоб і батьки як учасники навчального процесу були залучені до цілепокладання. Хоча визначення навчальних цілей, безумовно, прерогатива вчителя і учнів, але батьки теж мають цікавитися, які цілі постають перед їхніми дітьми.

Батьки можуть ставити перспективні цілі для себе, щоб відповісти на запитання: *Чого ми можемо досягти як свідомі учасники навчального процесу? Чим зможемо підтримати дитину? Яким якостям можемо допомогти розвинутися? Яку підтримку надамо вчителю у спрямуванні спільних зусиль для підвищення ефективності навчання?*

На уроці реалізація конкретних навчальних цілей відбувається через діяльність учня, саме тому під час їх формулювання доцільно використовувати **таксономію**, яку запропонував Б. Блум 1956 року. (Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals.)

Таксономія у перекладі з грецької означає «розміщення у порядку»; «закон».



Таксономія репрезентує шість категорій когнітивних цілей низького та високого рівнів у їх ієрархічній послідовності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Педагог повинен навчити учнів не тільки осмислювати навчальний матеріал, а й оперувати ним: аналізувати, порівнювати, доводити власну думку, оцінювати, застосовувати в нових ситуаціях, створювати нове. Таксономія Б. Блума допомагає вчителю організувати навчальний процес, застосовуючи систему вправ і завдань за різними рівнями когнітивної складності.

Знання – перша базова категорія цілей навчання, тому що запам'ятовування інформації є важливим підґрунтям для більш складних когнітивних процесів. Усі цілі, які стосуються цього рівня, формуються в термінах механічного відтворення вивченого матеріалу.

Розуміння базується на трансляції інформації (від конкретного до абстрактного); її інтерпретації та перенесенні. Щоб продемонструвати рівень розуміння, учні повинні викласти навчальний матеріал своїми словами.

Рівень *застосування* передбачає, що дитина може використовувати знання в ситуації, що є відмінною від тієї, у якій вона їх отримувала.

Аналіз націлений на виявлення зв'язків між частинами навчальної інформації і принципів її організації. На рівні аналізу учні спроможні розділити вивчений матеріал на окремі складові, зіставити, визначити їх взаємозв'язок.

Категорія *синтезу* означає вміння поєднувати елементи знання з метою створення нового цілого.

Оцінювання передбачає вміння оцінювати певний навчальний матеріал відповідно до чітко визначених критеріїв. Учні демонструють власне ставлення до одержаної інформації, роблять змістовні оціночні судження щодо неї.

Кожен рівень мисленнєвої діяльності містить запитання («запитання Блума»), які допомагають учителю орієнтуватися у визначенні цілей.

Таксономія Блума визначає не тільки когнітивні цілі, а й цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу (афективні цілі) та психомоторні цілі. Такий розподіл дає вчителю можливість визначати цілі спільної з учнями діяльності в роботі з навчальним матеріалом та створювати умови для об'єктивного оцінювання.

Афективна сфера за Блумом уміщує сукупність освітніх цілей, які належать до афектів (емоцій), що проявляються в поведінці, та до мотивації, інтересу та цінностей. Афективні цілі виражаються через сприймання, нахили, здібності, інтереси, почуття, ставлення, осмислення.

Цілі *психомоторної сфери* спрямовані на розвиток різних видів моторної діяльності та нервово-м'язової координації (навички письма, мовленнєві навички, фізичні, трудові тощо).



Афективні та психомоторні цілі

Афективні цілі	Психомоторні цілі
Сприйняття певної діяльності	Прості дії у відповідь на стимул
Поява ініціативи щодо окремих дій	Складні дії на основі комбінації простих
Зацікавленість, позитивна оцінка цілеспрямованих, систематичних дій у певній сфері	Свідомі дії
Демонстрація стійкого інтересу до певної діяльності	Засвоєння базових дій у певній сфері, поєднання їх у комплекси
Визнання діяльності як особистісно цінної	Самовираження в самостійній діяльності

Когнітивні, афективні та психомоторні цілі не є дискретними, не пов'язаними одиницями. Афективні та психомоторні реакції не існують ізольовано від когнітивних. Наприклад: *«Я не дуже добре читаю, і мені не подобається читати, тому я буду уникати цих занять»*. *«Я впевнено відчуваю себе у школі, і мені подобається ходити до школи. Я буду із задоволенням ходити до школи»*. *«Я не можу самостійно виконати це завдання, тому я не хочу його виконувати»*. Тобто система навчальних досягнень учнів має реалізовуватися на рівнях здатність–реалізація–емоційно–ціннісне сприйняття у процесі їхньої взаємодії. Спільна робота з формулювання цілей уроку, особливо в початковій школі, має синергетичний характер, вона активізує когнітивну сферу в сукупності з емоційною, ціннісною та діяльнісною сферами.

Урахування цієї взаємодії особливо важливе для учнів початкової школи. Отже, завдання вчителя – створити таку ситуацію на етапі формулювання цілей, за якої вони відповідали б особистісним цінностям дитини, її віковим психологічним особливостям. Саме для цього використовуються технології критичного мислення, про які йтиметься в наступному параграфі.

2001 року Л. Андерсон і Д. Кратвол запропонували оновлену версію таксономії Б. Блума. Як і версія Б. Блума, ця таксономія має шість рівнів когнітивної сфери.

У модифікованій таксономії відсутній рівень синтезу, а найвищим рівнем є не оцінка, а створення. Кожну категорію когнітивних цілей подано як систему певних дій учня/учениці, які виконують через завдання і формулюють за допомогою дієслів.

Модифікація Л. Андерсона і Д. Кратвола більше орієнтована на творчу парадигму. Для її розробників пріоритет творчого мислення як складніша форма інтелектуальної діяльності превалює над критичним мисленням. Безумовно, творча діяльність вимагає критичного мислення, проте не завжди особистість, яка вміє критично мислити, здатна до створення нового.



У науковій педагогічній літературі пропонуються конструктори завдань за обома таксономіями. У практичній діяльності вчитель може орієнтуватися на обидві таксономії, спираючися на самостійне визначення пріоритетів у навчанні, тому що основні ідеї таксономій корелюють між собою.

**Питальні слова і дієслова для різного рівня
навчальних результатів відповідно
до таксономії Б. Блума (за О. Пометун)⁹**

Рівень мислення / навчального результату учня	Питальні слова, за допомогою яких формулюється запитання цього рівня	Дієслова, з використанням яких можна побудувати діяльність учнів на різних рівнях мислення
Здобуття знань (інформації)	Що таке ... ? Де ... ? Коли ... ? Що саме ... ? Скільки ... ? Які приклади відомі ... ?	Визначте, повторіть, складіть список, знайдіть, покажіть, перекажіть, перелічіть, запам'ятайте, назвіть, відтворіть, зафіксуйте, розкажіть
Розуміння інформації	Як передати іншими словами ... ? Як ви розумієте ... ? Як пояснити іншими словами ... ?	Поясніть, опишіть, розпізнайте, розташуйте, оберіть, перекладіть, перекажіть своїми словами, підкресліть
Використання, застосування інформації	У яких ще ситуаціях можна застосувати ... ? Хто може використовувати ... ? Чим може бути корисне ... ? Що може зашкодити ... ?	Застосуйте, використайте, продемонструйте, поясніть, обчисліть, виберіть, завершіть, дослідіть, проведіть експеримент, проілюструйте
Аналіз	Які основні елементи ... ? Із чого складається ... ? До якої групи належить ... ? Які причини ... ? Як влаштоване ... ? Які функції ... ? У чому схожість (відмінність) ... ? Що спільного між ... ? Як пов'язані ... ? У чому зв'язок між ... ?	Визначте частини, ознаки, причини, наслідки, установіть послідовність, розділіть, розбийте, розберіть, структуруйте, порівняйте, зіставте

⁹ Освітня платформа «Критичне мислення» О. Пометун. Що таке таксономія Б. Блума і як вона працює на уроці? 2017. URL: [https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/\[7\]](https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/[7]) (дата звернення: 21.07.2020).



Синтез	Про що свідчить наявність таких елементів, як-от ... ? Який висновок можна зробити з фактів ... ? Поясніть, чому ... ? Що потрібно ... ? Чому ви думаєте ... ? Як зробити ... ? Чому ви вважаєте ... ?	Згрупуйте, зберіть, скомбінують, складіть, створіть, розробіть, сформулюйте, узагальніть, об'єднайте, придумайте, змініть, організуйте, сплануйте, підготуйте, запропонуйте, перегрупуйте, переписіть, установіть, замініть
Оцінювання	Добре чи погано ... ? Які переваги або недоліки ... ? Правильно чи помилково ... ? Ефективно чи неефективно ... ? Чи згодні ви, що ... ? Чому?	Оцініть, порівняйте, що найкраще, хто правий, чому це найважливіше, доведіть, переконайте, обґрунтуйте, порекомендуйте, підтримайте, перевірте, оцініть

Учитель може обирати для конструювання навчальних цілей таксономію або користуватися її модифікацією. Саме тому ми пропонуємо конструктор навчальних цілей за таксономією Л. Андерсона і Д. Кратвола з прикладами орієнтовних запитань для учнів початкових класів.

Конструктор навчальних цілей
(таксономія Л. Андерсона і Д. Кратвола)

Категорії навчальних цілей	Діяльність учнів	Дієслова для формулювання цілей та конструювання завдань	Орієнтовні запитання
Знання	Запам'ятовує і відтворює навчальний матеріал	Назвіть, повторіть, перекажіть, розкажіть, опишіть, полічіть тощо	Що ви запам'ятали? Назвіть основні ознаки цієї частини мови. Де це відбулося? Коли відбулася ця подія? Скільки позначок ви бачите? Назвіть усіх учасників події. Який цей предмет? Які його ознаки?
Розуміння	Опановує і перетворює навчальний матеріал	Поясніть, роз'ясніть, знайдіть, визначте, змініть, оберіть, доберіть приклади, побудуйте тощо	Яке ваше ставлення до цієї події? Побудуйте схему за цим правилом. Яку відповідь ви обрали? Яка тема, головна думка цього твору? Які приклади ви можете навести?

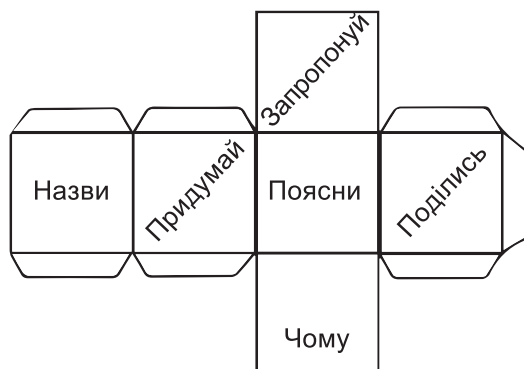
Застосування	Використовує отримані знання у нових ситуаціях	Використайте, виконайте завдання за допомогою ... , розширте, складіть, розробіть, сплануйте дії відповідно до...	Чим це може бути вам корисно? Де це можна використати? Виконайте завдання за допомогою алгоритму. Якою інформацією можна доповнити вашу розповідь? За яким планом ви будете діяти? Які знання допоможуть вам у виконанні завдання? Розширте простий план. Сплануйте дії спільної з однокласниками діяльності.
Аналіз	Розподіляє інформацію на складові частини, установлює взаємозв'язки	Проаналізуйте, порівняйте, установіть зв'язок, визначте відмінність, розподіліть	Що вам подобається, а що – ні? Із чим ви згодні, а із чим – ні? На які групи розділите? За якими ознаками? Які основні риси цього персонажа? Що спільного, а що відмінного? Що його характеризує найкраще? Що нового дізналися? Із чого складається? Як побудовано цю схему?
Оцінювання	Оцінює інформацію згідно з визначеними критеріями	Висловіть свою думку, оцініть, аргументуйте свою відповідь, надайте докази	Що ви думаєте з приводу цієї події? Ця думка правильна чи хибна? Які докази ви наведете? Які переваги й недоліки? Що порадите?
Створення	Створює на основі отриманих знань новий продукт	Створіть, перетворіть (текст, схему, малюнок), запропонуйте свій варіант, переформатуйте, сформулюйте, систематизуйте, підготуйте розгорнуту відповідь, напишіть твір	Яке рішення ви приймете? Які правила поведінки ви б запропонували своїм друзям? Який варіант фіналу казки ви запропонуєте? Яку думку ви хочете довести у своєму творі? Якби ви були героєм казки, що б ви зробили? Намалюйте свою відповідь. Створіть казку за цим граматичним правилом. Опишіть це явище природи в казці.



У процесі формулювання запитань спільно з учнями доцільно використовувати методичні прийоми, які мають назву **«Кубик Блума»** і **«Ромашка Блума»**. Мета цих прийомів – навчити учнів свідомо та чітко формулювати питання різного типу, які відтворюють таксономію Блума. Використовувати їх можна як на етапі цілепокладання, так і на інших етапах формувального оцінювання.

На гранях кубика або пелюстках ромашки розташовані типи питань. Учитель кидає кубик або показує пелюстку квітки, що вказує учням, якого типу запитання слід поставити. Учні орієнтуються на питальне слово на грані кубика або пелюстці ромашки й ставлять запитання, яке з нього і повинно починатися.

Усього на кубуку і ромашці розташовано шість типів запитань.



а) «Кубик Блума»



б) «Ромашка Блума»



- **Прості запитання** – запитання, відповідаючи на які потрібно назвати факти, пригадати й відтворити певну інформацію (*Що? Коли? Де? Як?*).
- **Уточнювальні запитання**. Їх мета – уточнити смисл або процес навчальної діяльності (*Ти вважаєш, що... ? Тобто ти сказав/сказала, що... ? Ти бачиш це так... ? Наскільки я зрозумів/зрозуміла... ?*). Уточнювальні запитання свідчать про реакцію учнів на незнайому, нову для них ситуацію (*Чи правильно це? А так можна? Як потрібно?*). Іноді такі запитання ставлять, щоб одержати додаткову інформацію (*А що ще? А як саме?*).
- **Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання** спрямовані на пошук зв'язків між фактами, визначеннями та цінностями (*Чому, на вашу думку... ? Як ви вважаєте, у чому причина того, що... ?*). Але, приміром, якщо учень знає відповідь на запитання: *Чому птахи восени відлітають у вирій?* – воно перетворюється на просте запитання.
- **Творчі запитання** містять елемент прогнозу, припущення (*Що змінилося б у світі, якби люди перестали мріяти? Що могло б змінитися в житті героя оповідання, якби він змінив своє рішення?*).
- **Оцінювальні запитання**. Ці запитання ґрунтуються на кореляції нової інформації з особистісною ціннісною системою учня/учениці й передбачають вироблення певних суджень на зразок: добре чи погано, правильно чи неправильно, згідно з визначеними учнями критеріями (*Чи згодні ви з тим, що... ? Чим схожі, а чим відрізняються події?*).
- **Практичні запитання**. Спрямовані на застосування знань школярів і дають можливість вирішувати проблемні питання, ситуації (*Як би ви повелилися в цій ситуації? А як це можна використати? Що можна зробити з... ?*).

На початковому етапі, коли учням потрібно показати приклади та способи роботи з «Ромашкою Блума», запитання формулює вчитель. Варіант, коли діти самостійно ставлять запитання, потребує певної підготовки. Але в 3–4 класах учні мають уже певний досвід роботи з «Кубиком Блума» та «Ромашкою Блума». Зазвичай дітям подобається працювати за цими прийомами. Поступово вони починають розуміти ієрархію запитань: від простих до складних, які потребують аналізу, оцінки та практичного використання інформації.

Українські вчені, методисти в контексті реформи «Нова українська школа» розробили модельні програми, які пропонують учителям формулювати не тільки цілі уроку, але й цілі тижня, місяця, що ґрунтуються на інтеграції предметів.

Визначивши стратегічні цілі та цілі конкретних уроків, педагог має змогу зважено спланувати процедуру уроку, ефективно розподілити час, більш системно використовувати навчальні матеріали та завдання.

Наразі в модельних програмах для 3–4 класів визначаються інтегрована тема й терміни її опрацювання, основні уміння і ставлення учнів, які формуються в процесі навчання. Наприклад, програма «Я досліджую світ».



Інтегрована тема: Енергія
Місяць навчання: грудень

Пропонований зміст:

ГЮ: Минуле мого роду. Традиції та свята. Чому для мене важливі звичаї та свята?

ПРО: Відновлювані джерела енергії (Сонце, вітер і вода) та їх використання. Заощадливе використання води, електрики, газу в побуті.

СЗО: Безпека під час занять спортом та активним дозвіллям (самокат, ролики, гіроскутер, скейтборд тощо). Використання відповідних особистих засобів захисту (шолом, рукавиці, наколінники тощо) за потреби. Вибір продуктів харчування (харчові звички, смак та розуміння їх користі та шкоди для здоров'я).

ТЕО: Виготовлення об'ємних виробів з елементами вторинних матеріалів. Безпечні прийоми праці під час застосування інструментів та пристосувань. Презентація власної (колективної) діяльності.

ІФО: Моделі.

МОВ: Вистава. Дійові особи та виконавці. Словесні й несловесні засоби для створення образу персонажа на сцені. Казка як писемне висловлювання.

МАО: Обчислення числових виразів, які містять кілька арифметичних дій різних ступенів без дужок і з дужками. Зчитування даних з таблиць, схем, діаграм.

Орієнтовні дослідницькі/проблемні запитання:

- Що таке енергія?
- Як людина використовує енергію Сонця, вітру, води?
- Що робити, якщо відчуваєш брак енергії?
- Як їжак накопичує і зберігає енергію для зимівлі?
- Як заощаджувати енергію?
- У чому сила енергії роду?

Тиждень 1. Код Очікувані результати навчання

[4 МОВ 1-1.2-2] передає зміст усного повідомлення (послідовність подій у розповіді; перелік ознак в описі; наведені аргументи в міркуванні)

[4 ІФО 2-2.1-1] визначає логічну послідовність подій

[4 МОВ 3-3.1-6] записує свою думку про предмет висловлення; формулює запитання та відповіді під час письмового спілкування

[4 МАО 2-4.3-3] знаходить значення числового виразу

[4 МАО 1-4.1-2] порівнює та класифікує об'єкти навколишнього світу за однією або декількома ознаками

[4 ПРО 1-1.2-4] висуває власні гіпотези

[4 ПРО 1-2.1-3] порівнює інформацію природничого змісту з відомих їй/йому та запропонованих джерел

[4 ПРО 1-2.1-4] перевіряє достовірність інформації природничого змісту

[4 СЗО 2-3.1-2] визначає продукти та послуги, придатні для ведення здорового способу життя; [4 СЗО 2-2.3-3] визначає продукти, вживання яких потрібно обмежувати (з великим вмістом цукру, солі, жиру тощо)

¹⁰ Див. Модельні програми для пілоту НУШ на сайті МОНУ. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/MNP-gruden.pdf> (дата звернення: 22.07.2020).



- [4 ПРО 2-3.2-1] розрізняє відновлювані й невідновлювані джерела
- [4 ПРО 2-3.2-2] пояснює корисність застосування відновлюваних джерел енергії
- [4 МОВ 1-1.7-1] добирає словесні й несловесні засоби спілкування з огляду на мету та умови спілкування, враховуючи наявність варіантів
- [4 МОВ 1-1.6-1] вступає і підтримує діалог на теми, пов'язані з важливими для дитини життєвими ситуаціями
- [4 МОВ 1-1.6-2] наводить аргументи на захист власної думки та ілюструє її прикладами
- [4 СЗО 1-1.1-1] аналізує власну поведінку для запобігання або зменшення ризику для життя та здоров'я
- [4 СЗО 1-2.4-2] дотримується правил безпечної поведінки під час занять спортом чи активного дозвілля
- [4 МОВ 4-1.4-4] розрізняє факти й судження в простому медіатексті, виокремлює цікаву для себе інформацію
- [4 ГЮ 1-6.1-3] розпізнає та описує свої емоції, почуття, переживання
- [4 ГЮ 1-6.1-8] описує важливість сумлінності та моральних якостей
- [4 ТЕО 1-1.1-1] задумує об'єкт праці для виготовлення
- [4 ТЕО 1-1.1-2] прогнозує результат власної діяльності
- [4 ТЕО 1-1.1-3] планує послідовність технологічних операцій із використанням технологічних карт
- [4 ТЕО 1-1.1-4] самостійно виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами (використання паперу, ниток, тканини, природного матеріалу, пластиліну, плоских матеріалів; склеювання, складання, зв'язування тощо)

Аналіз цієї програми свідчить, що в процесі її створення було взято до уваги обидві таксономії, і вимоги до навчальних результатів учнів охоплюють усі 6 когнітивних рівнів – від нижчих до вищих: знає зміст, розрізняє, пояснює, використовує, оцінює, створює.

У програмі також відображено, що навчальні цілі, які корелюють із результатами, додатково розподіляються на етапи (наприклад, створення – задумує, прогнозує, планує, самостійно виконує або створює).

Такий підхід до складання програм значно полегшує для вчителя формулювання цілей уроку відповідно до кінцевих навчальних результатів та допомагає спрямовувати учнів на визначення особистих цілей під час опрацювання певної теми.

Наразі на сучасному етапі розвитку української освітньої системи вчитель має методичний інструментарій як для формування в учнів умінь визначати цілі навчання відповідно до їхніх результатів, так і для ефективного впровадження формульованого оцінювання в цілому.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Чому в процесі цілепокладання важливо синхронізувати когнітивні, афективні та психомоторні цілі? Відповідь обґрунтуйте.
- ◀ Поясніть твердження: «Спільна робота з формулювання цілей уроку, особливо в початковій школі, має синергетичний характер».
- ◀ З якою метою доцільно використовувати такі методичні прийоми, як «Кубик Блума» та «Ромашка Блума»?



◀ Розгляньте малюнки. Який з них характеризує таксономію Б. Блума, а який – Л. Андерсона і Д. Кратвола? Обґрунтуйте відповідь.



◀ Як на основі модельної програми визначити цілі теми, уроку?

2.3. Розвиток критичного мислення у процесі формувального оцінювання учнів 3–4 класів. Стратегії критичного мислення на етапі цілепокладання

Практика вчителів доводить, що на всіх етапах формувального оцінювання, зокрема й на етапі цілепокладання, доцільно використовувати стратегії критичного мислення, які допоможуть учням свідомо визначити цілі своєї навчальної діяльності.

Критичне мислення (у перекладі з давньогрецької означає «мистецтво аналізувати», «судження») – це вид мислення, який ще називають «вищим типом мислення», що ґрунтується на ухваленні ретельно обміркованих та самостійних незалежних рішень.

Критичне мислення учнів початкових класів – це здатність розмірковувати, аналізувати та виголошувати власні незалежні висновки й рішення, обґрунтовувати їх.

Серед основних операцій критичного мислення учнів 3–4 класів визначають:

- усвідомлення проблеми;
- доведення власної думки, добір аргументів та контраргументів;
- добір фактів, що суперечать висловленій думці або підтверджують її;
- оцінювання предметів, явищ і фактів адекватно критеріям;
- спростування хибних тверджень;
- узагальнення інформації;
- висування припущення;
- формулювання висновків.

В учнів другого циклу початкової школи потрібно розвивати здатність піддавати сумніву висловлену без доказів позицію, зважати на мотив і наслідки вчинку, висловлювання, робити власні спостереження і дослідження проблеми, ставити запитання, не боятися помилятися й визнавати помилки.



У педагогічній майстерні вчителів є багато стратегій критичного мислення, які можна використовувати на різних етапах уроку.

Розглянемо **стратегії**, які є найефективнішими на етапі цілепокладання:

1. Створення проблемної ситуації.
2. «Мозковий штурм».
3. «Гронування» («Асоціативний куц»).
4. «Дерево передбачень».
5. «Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися».
6. Коло (або діаграма) Венна.
7. «Фішбоун».
8. Стратегія (метод) Фейнмана.
9. Стратегія створення ментальної карти.

Ці стратегії допоможуть: активізувати мислення учнів; формулювати цілі навчання; мотивувати учнів до осмислення цілей навчання; залучати школярів до конструктивного обговорення цілей; розвивати свідоме мислення.

1. Створення проблемної ситуації



Мета створення проблемної ситуації – збудити в дітей емоційну реакцію здивування, поставити їх перед потребою вирішити певне питання. Для цього слід запропонувати учням порівняти суперечливі факти, теорії чи точки зору або зіставити різні думки щодо проблемного питання чи практичного завдання.

Е т а п и с т р а т е г і ї:

- *створення проблемної ситуації;*
- *усвідомлення її суті (смыслу протиріччя);*
- *формулювання навчальної проблеми;*
- *визначення цілей діяльності на шляху вирішення проблеми.*

Наприклад, на уроці літературного читання під час опрацювання оповідання Остапа Вишні «Любіть книжку!»¹¹ можна запропонувати учням обговорити ситуацію за такими запитаннями:

- Прочитайте заголовок тексту. Як ви його розумієте?
- Прочитайте текст. Чи справдились ваші передбачення щодо назви?
- Чому виникає потреба бережного ставлення до книжок – власних та бібліотечних?
- Як ви зберігаєте книжки?
- Якими повинні бути ваші дії, якщо ви взяли в бібліотеці порвану книжку?
- У якому стані слід повертати книжки до бібліотеки? Чому?

2. «Мозковий штурм»



На етапі цілепокладання ця стратегія використовується для збирання найбільшої кількості ідей, фактів для самостійного визначення цілей подальшої роботи. «Мозковий штурм» активізує мислення учнів, допомагає їм розкритися у вільному

¹¹ За підручником «Українська мова та читання», 3 клас, автори: Н. Богданець–Білокаленко, Ю. Шумейко.



спілкуванні, самостійно визначити напрям своєї діяльності. Під час «мозкового штурму» висувається якомога більше ідей, приймаються всі ідеї, висловлювання учнів не критикуються. Учитель записує всі їхні відповіді, навіть найсуперечливіші. Жодна ідея не може бути поганою.

Під час «мозкового штурму» вчитель не ставить запитань учням, але після висування всіх ідей допомагає дітям їх класифікувати.

Е т а п и с т р а т е г і ї:

- оголошення теми;
- висування ідей щодо напрямів розгляду цієї теми;
- запис на дошці всіх пропозицій;
- аналіз ідей;
- вибір найкращих ідей.

Наприклад, під час опрацювання вірша Івана Андрусяка «Двісті ігор»¹² учитель ставить такі запитання: *Чи є у вас планшет? Чи вмієте ви ним користуватися? На вашу думку, чи потрібен планшет? Для чого він потрібен: для отримання довідкової інформації чи для ігор? Як часто можна грати в ігри на планшеті?*

3. «Групування» («Асоціативний куц»)



Ця стратегія спонукає учнів вільно розмірковувати, відкрито висловлювати власні думки з певної теми. На етапі цілепокладання вона особливо доцільна, оскільки актуалізує емоційну сферу учня/учениці, його асоціативне мислення.

Е т а п и с т р а т е г і ї:

- висвітлення теми;
- запис слів та фраз на визначену тему, що спадають дитині на думку;
- установлення зв'язків між цими словами і фразами;
- визначення на основі асоціацій цілей навчальної діяльності.

На уроках літературного читання цей метод можна використати на початку вивчення будь-якого розділу. Наприклад, на початку вивчення розділу «Казка в гості завітала» учитель пропонує дати відповідь на запитання: *Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте назву розділу?*

Учні висловлюють думки, учитель занотовує їх на дошці (чи плакаті). Схема доповнюється за відповідями учнів на запитання.

– На які групи можна розподілити казки відповідно до того, хто їх написав?

- Які народні казки ви знаєте?
- Які авторські казки ви читали?
- Яка казка вам подобається найбільше?
- Назвіть улюбленого казкового героя.
- Назвіть героїв казки, які стали героями мультфільмів.
- На які групи розподіляють казки відповідно до змісту?

Учитель читає уривки казок, учні визначають належність їх до відповідної групи: казки про тварин, чарівні й побутові казки.

¹² За підручником «Українська мова та читання», 3 клас, автори: Н. Богданець–Білооскаленко, Ю. Шумейко.



4. «Дерево передбачень»



Ця стратегія використовується на всіх етапах опрацювання теми. На дошці або аркуші паперу вчитель малює дерево, на яке прикріплює листки з передбаченнями. Особливо цей прийом ефективний на уроках читання.

Етапи стратегії:

- *ознайомлення з темою художнього твору, фактом, явищем;*
- *висловлення учнями передбачень щодо назви запропонованих творів, події, явища тощо;*
- *ознайомлення зі змістом частини твору, характеристиками явища, події;*
- *висловлення учнями передбачень стосовно подальших подій у творі, наслідків явищ, епізодів;*
- *підбиття підсумків: порівняння передбачень з реальними причинами, перебігом подій, наслідками.*

Доцільно використати під час вивчення в 3 класі твору «Соловейко з одним крилом» О. Романчука¹³.

– Прочитайте заголовок твору. Про що або про кого може розповідатися у тексті з такою назвою?

Після читання першої частини казки вчитель проводить опитування за запитаннями щодо її змісту, пропонує прочитати продовження казки та дати відповідь на таке запитання: *Як, на вашу думку, будуть розвиватися події у солов'їній сім'ї?*

Перед читанням третьої частини казки вчитель дає завдання:

– Прочитайте закінчення казки. Як ви думаєте, чи полетить сім'я соловейків у вирій? Обґрунтуйте свою думку.

Запропонований вид роботи доцільний і під час читання таких текстів, як «Зюзя» С. Куцана та «Дивовижні пригоди в лісовій школі» В. Нестайка.

5. «Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися»



Цю стратегію можна використати як на етапі цілепокладання, так і на етапах аналізу результатів та узагальнення. У процесі втілення стратегії цілі й результати навчання пов'язуються в цілісну систему: учні пригадують відоме, ставлять запитання, щоб одержати нову інформацію, закріплюють знання.

Етапи стратегії:

- *оголошення теми;*
- *створення таблиці на дошці чи великому аркуші паперу;*

Що відомо?	Про що хочемо дізнатися?	Про що дізналися?

- *обговорення інформації, яка має бути розміщена в таблиці;*
- *заповнення стовпчиків таблиці на основі висунутих ідей учнів.*

¹³ За підручником «Українська мова та читання», 3 клас, автори: Н. Богданець–Білокаленко, Ю. Шумейко.

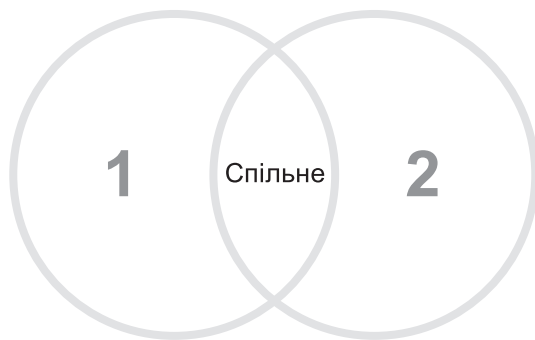


6. Коло (або діаграма) Венна



Цей прийом корисно використовувати для уроків, на яких планується порівняння двох або кількох понять, явищ. Можна використовувати цю стратегію і на завершальному етапі уроку.

Особливо це актуально на уроках інтегрованих курсів. Діаграму можна зобразити за допомогою двох (декількох) кіл, що перетинаються між собою. Кожне коло означає окреме поняття, місце перетину — це спільні властивості обох понять, явищ.

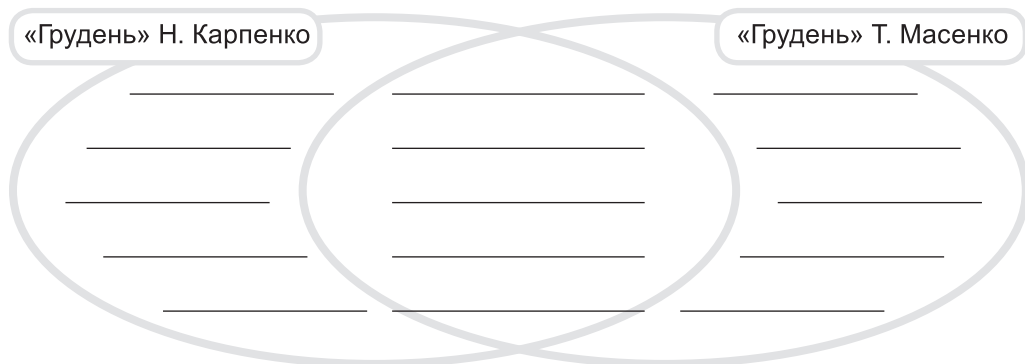


За допомогою цієї діаграми доцільно порівнювати мовні одиниці, літературних героїв, явища природи. На етапі цілепокладання можна визначити, які спільні й відмінні ознаки, характеристики будуть у центрі уваги.

Етапи стратегії:

- оголошення теми;
- побудова діаграми та її заповнення;
- аналіз діаграми;
- підбиття підсумків.

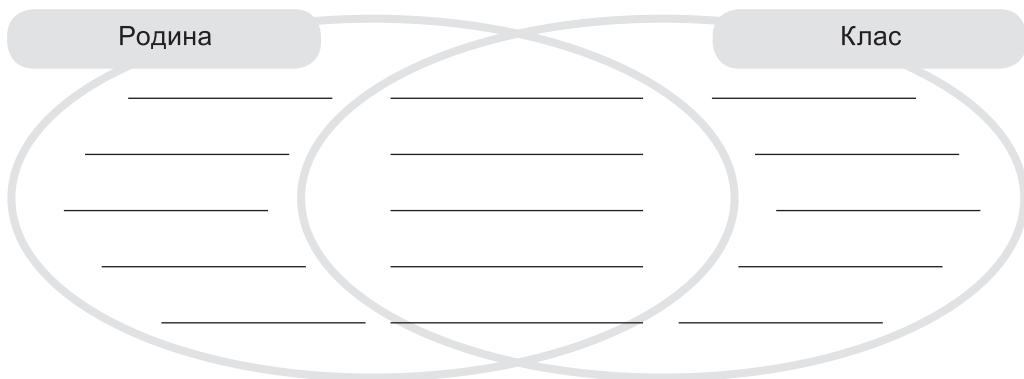
На уроці літературного читання у 3 класі під час вивчення віршів Н. Карпенко та Т. Масенка в розділі «Вже перший сніг кружляє над землею» за однойменною назвою «Грудень»¹⁴ доречним є використання саме цього методу, коли учні мають назвати спільні та відмінні ознаки прочитаних творів.



¹⁴ За підручником «Українська мова та читання», 3 клас, автори: Н. Богданець–Білооскаленко, Ю. Шумейко.



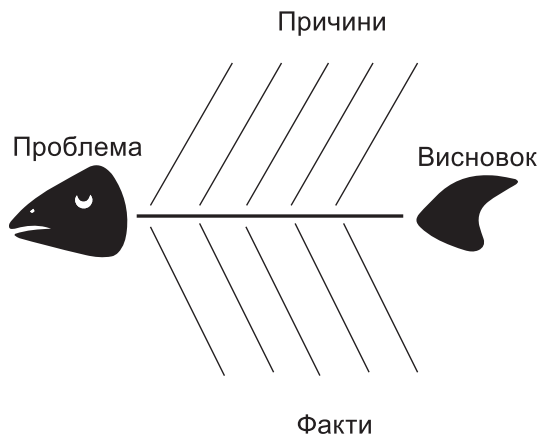
На уроці «Я досліджую світ» у 3 класі під час вивчення теми «Суспільство та спільноти» можна запропонувати вказати спільні та відмінні ознаки таких спільнот, як клас та родина.



7. «Фішбоун»



Фішбоун (у перекладі з англійської означає «риб'ячі кістки») – ефективна стратегія, яку можна використовувати в ситуаціях вирішення проблем, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, здійснення обґрунтованого вибору, розвитку навичок роботи з інформацією тощо.



«Фішбоун» можна використовувати як окремо для здійснення аналізу певної ситуації, так і зробити його стратегією цілого уроку. Найбільшого навчального результату можна досягти під час уроків узагальнення та систематизації знань, коли тему вже вивчено. Схема складається із чотирьох основних блоків, поданих у вигляді голови, верхніх і нижніх кісток та хвоста риби. Кожна з них відповідає за конкретні складові:

- голова – тема, питання або проблема, що підлягає розгляду;
- верхні кістки – основні поняття теми або причини виникнення проблеми;



- нижні кістки – факти, що підтверджують певні причини чи поняття;
- хвіст – відповідь на поставлене запитання, висновки.

Увага! Найважливіші поняття треба розміщувати ближче до голови.

Етапи стратегії:

- формування групи для аналізу проблемного питання; оптимальна кількість учнів – 5;
- після тривалого обговорення (10 хвилин) кожна група отримує зображення риб'ячого скелета (або малює його самостійно), а потім заповнює основні кістки, вказуючи проблему, причини та факти;
- презентація результатів роботи перед класом, окреслення висновків і аргументів, надання відповідей на питання однокласників;
- узагальнення результатів дискусії;
- стратегія «Фішбоун» чудово підходить для використання на уроках гуманітарного циклу. За її допомогою можна обговорювати будь-які проблемні питання твору, поведінку літературних героїв; визначати причини й наслідки діяльності людини та її впливу на природу тощо.



8. Стратегія (метод) Фейнмана – авторська стратегія Річарда Фейнмана, лауреата Нобелівської премії в галузі квантової електродинаміки 1965 року. Ця стратегія ґрунтується на учнівській рефлексії і спрямована на активізацію їхньої навчальної діяльності. Дозволяє виявити навчальні прогалини, сприяє їх самостійному осмисленню та подоланню. Надає вчителю реальне уявлення про досягнення учнів.

Етапи стратегії:

- створення ситуації, у якій учень/учениця мають уявити, що вони пояснюють нову тему однокласнику, який був відсутній на уроці (або однокласниці), простими словами, без застосування спеціальних термінів. Це допоможе краще виявити рівень розуміння теми, яка вивчається. Ті моменти, які не вдається пояснити, і є прогалинами;
- робота над прогалинами із використанням підручника, додаткової літератури, запис із поясненням теми;
- додаткове опрацювання учнем/ученицею нотаток, щоб вилучити зайве і спростити записи;
- пояснення теми молодшим брату чи сестрі, батькам; репрезентація теми у вигляді малюнка, казки тощо.

9. Стратегія створення ментальної карти



Ментальні карти, або карти розуму, карти пам'яті, карти думок (англ. Mind map) побудовані навколо основного слова або ідеї, теми. Відтворити їх можна у вигляді схеми, на якій відображають слова, думки, ідеї, завдання. Таке візуальне оформлення сприяє чіткому структуруванню, систематизації та класифікації інформації, ідей, думок як допоміжний засіб у навчанні. Для створення карт пам'яті можна використовувати онлайн-сервіси: FreeMind, Mindomo, Bubbl.us та інші.

Сутність побудови ментальної карти полягає у використанні символів, образів, об'єктів для унаочнення цілісної картини знань про предмет вивчення.

Ментальні карти використовують для розвитку творчого мислення учнів. Цей метод дозволяє генерувати ідеї та організовувати їх у чітку структуру.

Такі карти доречно використовувати на етапі узагальнення вивченого матеріалу. Тоді вчитель може запропонувати учням скласти карту пам'яті у групах чи самостійно, фіксуючи отримані знання з тієї чи тієї теми. Водночас роботу з ментальною картою можна запропонувати на початку вивчення теми, поступово доповнюючи та розширюючи її вивченим матеріалом.

Е т а п и с т р а т е г і ї:

- у центрі робочого поля записати поняття, яке вивчається, від нього врізнібіч накреслити лінії;
- уздовж ліній зафіксувати асоціації, які виникають в уяві, пов'язані з ключовою темою; записи не повинні бути довгими, вони мають складатися з 1–3 слів;
- кожному з асоціацій можна доповнити чи розширити іншими поясненнями чи прикладами;
- карту можна прикрасити малюнками;
- скласти зв'язну розповідь про ключове поняття за матеріалами карти.

Зразок ментальної карти на тему «Казки»:





Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Чи доцільно використовувати стратегії критичного мислення на етапі цілепокладання? Чому?
- ◀ Чим стратегія «дерево передбачень» відрізняється від стратегії «групування»?
- ◀ У чому полягає мета створення проблемної ситуації на етапі цілепокладання?
- ◀ Проілюструйте використання однієї зі стратегій критичного мислення на етапі цілепокладання прикладом зі своєї педагогічної практики.

2.4. Вироблення критеріїв оцінювання на етапі цілепокладання

Етап вироблення критеріїв є невід’ємною частиною процесу формувального оцінювання. Він пов’язує етап цілепокладання з етапом оцінювання результатів діяльності учнів у систему, яка спрямована на свідоме планування та об’єктивне оцінювання учнем своєї роботи впродовж певної теми. Це конкретизація етапу формувального оцінювання, на якому треба відповісти на запитання «*Куди я йду?*».

Спільна розробка критеріїв, як і вироблення цілей, сприяє позитивному ставленню до оцінювання й підвищує відповідальність за навчальний результат.

Основні принципи вироблення критеріїв у процесі формувального оцінювання

1. Критерії оцінювання ґрунтуються на цілях навчання й корелюють з очікуваними результатами навчання учнів.
2. Критерії оцінювання доцільно розробляти разом з учнями.
3. Учитель озвучує критерії оцінювання до початку виконання завдання та наочно окреслює їх на дошці або плакаті.
4. Вони повинні бути зрозумілими для учнів. Чітко та конкретно сформульовані критерії сприяють свідомому досягненню учнем поставлених цілей навчальної діяльності.
5. Зміст критеріїв треба викладати зрозумілою і доступною для учнів мовою.
6. Учитель має звертати увагу учнів на критерії оцінювання впродовж роботи над темою.
7. Педагог оцінює виконану роботу учня/учениці тільки на основі визначених критеріїв.

Наведемо приклади формулювань критеріїв:

1. Чи правильно розподілено слова у групи за значенням та запитаннями?
2. Чи відповідає твір визначеній структурі?
3. Чи правильно розміщено об’єкт на площині відповідно до завдання: лівіше, правіше, вище, нижче?
4. Чи відтворено графічні знаки точно за зразком?
5. Чи дотримувався кожен з вас домовленостей під час роботи у групі?
6. Чи зміг/змогла навести докази на користь свого твердження?



У 1–2 класах критерії оцінювання вчитель готує заздалегідь, а потім ознайомлює з ними учнів. Педагог може дати завдання дітям у парах чи групах обговорити критерії оцінювання. За підсумками озвученого вчитель спільно зі школярами обирає пріоритетні критерії.

У 3–4 класах учням можна дати завдання розробити критерії, а потім разом з учителем скорегувати їх.

Алгоритм спільної з учнями розробки критеріїв

1. Оголошення теми уроку.
2. Визначення цілей діяльності.
3. Спрямування діяльності учнів на вироблення 2–3 критеріїв, за якими оцінюватиметься робота на уроці.
4. Запис на дошці критеріїв, які запропонували учні.
5. Вибір пріоритетних критеріїв та розміщення їх за ступенем важливості.
6. Здійснення зворотного зв'язку, щоб переконатися, чи правильно учні зрозуміли критерії оцінювання.

Наведемо приклад відповідності цілей критеріям.

Цілі діяльності:

Прочитати текст і розповісти про описані в ньому події.

Зробити висновок щодо поведінки головного героя під час цих подій.

Підтвердити свій висновок фактами з тексту.

К р и т е р і ї:

1. Чи зміг учень/учениця відповідно до тексту розповісти про події, які в ньому описано?
2. Чи зробив учень/учениця висновок? Чи відповідає висновок тексту?
3. Чи було наведено факти, які підтверджують висновок?

Оцінювання робіт здійснюється тільки відповідно до вироблених критеріїв. Недоліки роботи, які не визначені критеріями, не враховуються. Однак учитель може звернути увагу дитини на можливість поліпшити свої результати.

Наприклад, критерії до складання опису птаха під час вивчення байки Л. Глібова «Ластівка й Шуліка».

Після опрацювання байки вчитель пропонує ознайомитися з описом орла. *«Орел – хижий птах. Він літає дуже високо. Тіло птаха вкрите сіро-коричневим пір'ям. Орел має міцний дзьоб, великі крила та міцні лапи. У нього дуже виразні й злі очі. Орел – дуже сильний птах».*

На основі цього опису діти складають власний, обираючи тему про Ластівку чи Шуліку.

Оцінюється опис за складеними разом з учителем критеріями:

1. Твір складається з 5–7 речень.
2. Враховується знання будови тексту. Наявність заголовка та розподіл тексту на три частини: зачин, основна частина і кінцівка.
3. Дотримання вимог до тексту-опису.



Після перевірки твору вчитель під час бесіди з учнем/ученицею аналізує тільки результати, досягнуті відповідно до критеріїв. Недоліки роботи треба характеризувати через позитивне ставлення до діяльності учня загалом: *«Мені було цікаво читати твою роботу. Я уявила, як виглядає птах, якого ти описав. Але доповни свій текст прикметниками. Мені б хотілося, щоб твій опис містив поширені речення»*.

Цей приклад ілюструє, як учитель під час перевірки роботи спирається на критерії оцінювання, указує спочатку на те, що було досягнуто, потім – на те, чого не було зроблено, і рекомендує звернути на це увагу.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Поясніть один із принципів використання критеріїв: «Учитель повинен оцінювати виконану роботу учня/учениці тільки на основі визначених критеріїв».
- ◀ Які принципи формувального оцінювання актуалізуються під час оцінювання учнівських проєктів?
- ◀ Як критерії впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів?
- ◀ Завершіть речення: «Критерії мають ґрунтуватися...»



ПРИНЦИПИ ТА ПРИЙОМИ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ

3.1. Особливості зворотного зв'язку в 3–4 класах

Ефективний зворотний зв'язок є обов'язковою умовою реалізації формувального оцінювання, він надає інформацію учневі та вчителю, на якому етапі навчання вони перебувають, тобто допомагає відповісти на запитання: *Де я зараз?*

Зворотний зв'язок – це інструмент, що забезпечує взаємодію учня і вчителя, учнів між собою; дає інформацію про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з метою їхнього подальшого поступу.

Принципи та умови формувального оцінювання визначають специфіку зворотного зв'язку в його контексті. Він здійснюється доброзичливо, без негативних коментарів та оцінки особистості учня/учениці, акцент робиться на позитивних аспектах навчальної діяльності дітей.

Зворотний зв'язок триває впродовж усього уроку за допомогою різноманітних прийомів оцінювання, які обов'язково передбачають саме оцінювання та взаємооцінювання. Проводяться вони як в усній, так і письмовій формах, за допомогою індивідуального і фронтального опитувань.

За результатами зворотного зв'язку вчитель оцінює процес навчальної діяльності для корекції: підбір нових методик, прийомів, підтримка учнів. Учень/учениця, своєю чергою, також оцінює свою діяльність, отримує мотивацію для подальшої співпраці, до покращення своїх результатів. Алгоритм здійснення зворотного зв'язку в 3–4 класах такий самий, як і в 1–2-х. Але учні другого циклу навчання вже ознайомлені з прийомami зворотного зв'язку, мають розуміти його цілі. Прийоми зворотного зв'язку вже стають складнішими і спрямовуються не тільки на визначення настрою, рівня усвідомлення результатів навчання, власної поведінки, але й покликані спонукати до осмислення причин і наслідків тих чи тих дій, емоційного стану.

Основою зворотного зв'язку є рефлексія.

Рефлексія (від лат. *reflecio* – повернення назад) у навчанні – це аналіз учнем і учителем своєї участі у процесі навчальної діяльності та якості її результатів для їх поліпшення.

Рефлексія надає учням і вчителю можливість осмислити різні чинники навчального процесу: емоційні, практичні, знаннєві. Вона здійснюється впродовж усього уроку, а не тільки наприкінці.

Уже в першому класі вчитель активно залучає учнів до рефлексії, пропонуючи такі запитання.

1. *Про що ви сьогодні дізналися? Чого ви сьогодні навчилися? Що вам сподобалося на уроці найбільше?*
2. *Чи хотіли б ви дізнатися більше? Чи вважаєте ви корисною цю інформацію? Чому це вас зацікавило?*

У 3–4 класах вони можуть супроводжуватися додатковими запитаннями. Головне, щоб запитання для визначення рефлексії не перетворилися на формальну процедуру, саме тому їх форма має змінюватися.



1. Чи сподобалось тобі працювати у групі? Чи стане тобі у пригоді те, про що дізнався/дізналася на уроці? Що привернуло твою увагу? Що тебе найбільше схвилювало?
2. Чому тобі сподобалося (не сподобалося) працювати у групі? Чому ти звернув/звернула на це увагу? Чому це тебе так схвилювало?

Проте інколи учні не можуть чи не хочуть відповідати на прямі рефлексійні запитання, іноді їм важко визначити свій настрій на уроці. Тому як у 1–2 класах початкової школи, так і в 3–4 класах активно використовують різноманітні ігрові рефлексійні прийоми, які допомагають учителю визначити не тільки рівень знань і умінь, але й емоційно-психологічний стан учня/учениці, його/її готовність до практичної діяльності. Це переважно усні форми рефлексії. У 3–4 класах активізують письмові форми рефлексії, які використовують передовсім наприкінці вивчення теми. Важливо також, щоб учень/учениця не тільки був здатний/була здатна визначити свою рефлексію, але й розуміти її причини.

Учитель має пам'ятати, що процес рефлексії містить три стадії. Утім, як показує практика, педагоги часто зупиняються на першій стадії рефлексії:

1. Установлення, з'ясування (*На якому етапі я перебуваю? Як я почувуюся?*).
2. Аналіз причин (*Які причини мого настрою? Чому так сталося?*).
3. Планування дій (*Що я хочу й можу змінити? Що для цього треба зробити?*).

Учитель змінює прийоми рефлексії через певний час, для того щоб урізноманітнити цю роботу, аби вона не набула ознак формальності. Саме тому в посібнику подано різноманітні прийоми, які вчитель може використовувати відповідно до своїх і учнівських уподобань, з урахуванням мети і умов діяльності. Водночас не потрібно процес зміни рефлексійних прийомів перетворювати на калейдоскоп.

Прийоми рефлексії емоційного стану

Мета рефлексії емоційного стану – визначити настрій учнів та встановити емоційний контакт із класом. Це можуть бути прості прийоми, які використовують у 1–2 класах, утім, їх доцільно змінювати, урізноманітнюючи процес рефлексії, розкриваючи нові аспекти реакцій дитини в навчальному процесі.

«Сонечко», або «Смайлики». Учні обирають сонечко чи смайлик, який відповідає їхньому настрою. Інший варіант – малюють на сонечку або смайлику свої емоції, відтворивши риси зовнішності людини, усмішку, сльози тощо.

«Картки настрою». Учні отримують картки різних кольорів, які визначають їхній настрій.

«Термометр», або «Вимірювання температури». За допомогою малюнка термометра учень визначає рівень свого настрою.

«Стрілки настрою». За допомогою стрілок (карток зі стрілками) учень може швидко показати зміну свого настрою: зростання або зниження інтересу до уроку.



«Пелюстки». Діти обирають для себе пелюстки, колір яких найбільше відповідає настрою. Потім усі пелюстки збирають у квітку.

«Букет настрою». На початку уроку вчитель роздає дітям паперові квіти, наприклад червоного і блакитного кольорів. Учні обирають квіти та збирають їх у спільний букет на початку та в кінці уроку. Це дає змогу визначити, як змінився їхній настрій упродовж уроку.

«Чарівний пензлик настрою». Учні за допомогою уявного пензлика малюють свій настрій і почергово говорять: «Мій настрій... кольору, тому що...».

«Вагончики вражень». На дошці вчитель малює або прикріплює поїзд з кількох вагончиків, кожен з яких символізує різний етап уроку. Учні отримують по кілька веселих і сумних смайликів, які вони повинні розмістити у відповідних вагончиках: сумний, якщо на якомусь етапі матеріал був незрозумілим і тому настрій погіршився, веселий – якщо питань не виникло, все було легко.

«Мікрофон». Учні по черзі беруть уявний мікрофон і висловлюють свої думки, емоції про власну діяльність упродовж дня.

«Художня рефлексія». Учня запропоновано розглянути дві картини із зображенням пейзажу. Одна проникнута сумним настроєм, друга – життєрадісним. Діти обирають ту картину, яка відповідає їхньому настрою.

«Музична рефлексія». Музичну рефлексію проводить учитель за допомогою музичних фрагментів (радісних, веселих, тривожних, сумних тощо).

Важливо, щоб учитель не тільки констатував емоційний рівень, а й намагався зрозуміти причини саме такого настрою учнів.

Рефлексія діяльності

Мета – підвищити ефективність навчальної діяльності, оптимізувати навчальний процес.

Прийоми:

«Сигнали». Учитель просить учнів показувати сигнали, що позначають розуміння або нерозуміння матеріалу. Попередньо потрібно домовитися з дітьми про використання таких сигналів:

– Я розумію і можу пояснити (великий палець руки спрямовано вгору).

– Я поки що не розумію (великий палець руки спрямовано вбік).

– Я не зовсім упевнений/упевнена (помахати рукою).

«Долоньки». Учні за допомогою вирізаних із паперу розфарбованих долоньок сигналізують учителю: «Все зрозуміло» чи «Потрібна допомога».

«Світлофор». Учні обирають один із кольорів: червоний, жовтий чи зелений. Червоний – не зрозумів; жовтий – є складнощі, потребує допомоги; зелений – усе зрозумів.

«Драбина успіху», або «Лінійка». За допомогою малюнка драбини чи лінійки учень сам оцінює, на якому щаблі він опинився в результаті своєї діяльності під час уроку, тобто оцінює досягнуті результати.

«Дерево успіху». Рефлексивний прийом, де певним кольором листя



позначено рівні засвоєння матеріалу. Зелений – усе зрозумів/зрозуміла, легко виконав/виконала завдання; жовтий – працював/працювала самостійно, але виникли ускладнення під час виконання деяких завдань; червоний – постійно потребував/потребувала допомоги вчителя та однокласників.

«Плюс – мінус». Учні за допомогою плюсів і мінусів позначають у зошиті, з якими завданнями вони впоралися легко, а які їм були незрозумілі.

«Комплімент». Учні та вчитель дякують одне одному за роботу. По-дяку потрібно супроводжувати лаконічним описом роботи, визначенням її позитивних моментів.

Рефлексія змісту навчальної діяльності

Мета – підвищити ефективність навчальної діяльності, оптимізувати навчальний процес.

Прийоми:

«Рефлексивний екран». Застосовується для швидкої рефлексії на етапі осмислення та засвоєння навчального матеріалу багатьма учнями. Діти по чергово висловлюються одним реченням. Початки речень записано на дошці, плакаті:

*Сьогодні я дізнався/дізналася...
Я виконував/виконувала завдання...
Я навчився/навчилася...
Я зміг/змогла...
Мені було корисно дізнатися...
Мене здивувало, що...
Я розповім батькам...*

«Відкриті відповіді». Прийом застосовується для визначення засвоєння змісту навчального матеріалу. Наприклад, «Мені сподобався герой казки, тому що він...», «Цей учинок героя змінив ставлення до нього друзів, тому що...», «Ця інформація мене зацікавила (буде корисною), бо...».

«Злови рибку». Прийом виконується за допомогою магнітного вудлища та «рибок». Діти на уроці по чергово виловлюють «рибку», до якої завчасно прикріплено запитання з навчальної теми.

«Зірочки». На символах у вигляді зірочок учні записують свої особисті досягнення на уроці, за тиждень, чверть і вкладають їх у щоденник, прикріплюють на стенд, дошку тощо.

Деякі прийоми можна використовувати незалежно від виду рефлексії. Це вже розглянуті прийоми «Термометр», «Драбина успіху», а також прийоми «Рефлексивна мішень» або «Кошик ідей».

«Рефлексивна мішень». Мішень потрібно розділити на кілька частин залежно від чинників, які вас цікавлять. Що ближче до цілі, то вищий бал. Кожен учень може зробити у відповідному секторі по одній відмітці.



«Кошик ідей». Учні записують на аркушах паперу свою думку про урок, усі аркуші вчитель кладе до кошика (коробки, мішечка), потім вибірково читає записи, разом з учнями обговорює відповіді.

«Наплічник». Учні передають одне одному умовний «наплічник». Той, хто тримає його в руках, розкажує про свої результати, досягнення та наводить конкретні приклади. Якщо учень/учениця не може швидко сформулювати свою думку, то говорить фразу: «Пропускаю хід» – та передає слово наступному учаснику.

«Акрослово». Вчитель пропонує учням на кожну літеру слова (імені героя, поняття, терміна та інше) надати його змістовну характеристику.

«Допитливі–кмітливі–критики». Учні об'єднуються у три групи: допитливі, кмітливі, критики. Допитливі ставлять запитання з опрацьованої теми, кмітливі відповідають або вирішують завдання, критики стежать за виконанням завдання, його термінами, розподіляють бали між групами з урахуванням думки вчителя. Після першого туру команди міняються ролями.

Ці рефлексивні прийоми не тільки дають можливість учневі та вчителю одержати інформацію щодо процесу навчальної діяльності, але й готують підґрунтя для формування здатності до ефективного самооцінювання та взаємооцінювання: сприяють активізації діяльності школярів на уроці, створюють умови адекватної взаємної вимогливості й вимогливості до себе, що важливо не тільки в навчальній діяльності, але й у їхньому повсякденному житті.

Прийоми:

Визначення комплексної рефлексії.

«П'ять пальців». Для цієї вправи вчитель роздає учням чисті білі аркуші паперу. Діти обводять свою долоньку й на кожному пальці пишуть короткі відповіді на запитання:

- мізинець (розумова діяльність) – *Які нові знання й уміння, досвід отримав/отримала?*
- підмізничний (досяжність мети) – *Чи досяг/досягла поставленої мети?*
- середній (емоційний стан) – *Який настрій переважав?*
- вказівний (допомога) – *Чи потребуєш допомоги?*
- великий (фізичний стан) – *Як ти себе почував/почувала?*

«Згоден – не згоден». Універсальний прийом, що сприяє актуалізації знань та активізації розумової діяльності. Такий прийом дає можливість швидко визначити рефлексію будь-якого виду. Дітям пропонується висловити своє ставлення до низки тверджень за правилом: згоден – «+», не згоден – «-».

Цей прийом формує:

- уміння оцінювати ситуацію або факти;
- уміння аналізувати інформацію;
- уміння відображати свою думку.

Зазначений прийом можна використовувати на всіх етапах уроку.

«Створення лепбуку». Термін «лепбук», який запозичено з англійської мови, означає «складена книга». Лепбук укладається таким чином, щоб усередині можна було розміщувати матеріали з певного етапу навчання. Він покликаний повідомити, розширити, закріпити,



узагальнити знання з теми чи групи тем. Лепбук може створити як учитель, так і учень самостійно або спільно з батьками.

Лепбук найбільш доцільно використовувати під час узагальнення теми. Найчастіше педагоги створюють лепбук до тем навчального тижня чи місяця.

Лепбук дуже зручний, оскільки у складеному вигляді займає небагато місця для зберігання. Він містить різноманітні дидактичні матеріали, для яких зроблено кишені, віконечка, папки-ширмочки, дверцята тощо.

Ще одна особливість і зручність лепбуків полягає в тому, що вони не мають чітких обмежень за розміром чи кількістю кишень, головна умова – вільний доступ учнів до матеріалів.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Чому створення ефективного зворотного зв'язку є важливою умовою реалізації формульовального оцінювання?
- ◀ Що таке рефлексія?
- ◀ На які групи поділяють рефлексійні прийоми?
- ◀ Розкажіть, які рефлексійні прийоми ви використовуєте у власній педагогічній практиці.

3.2. Принципи і форми самооцінювання та взаємооцінювання

Формульовальне оцінювання в контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання може вважатися ефективним за умови його спрямування на вироблення у школярів навичок *самооцінювання* та *взаємооцінювання*, оскільки саме за цих умов діти зможуть усвідомлювати себе суб'єктами процесу навчання і відповідати за результати та якість своєї навчальної діяльності.

Головний потенціал самооцінювання полягає в його застосуванні як інструменту підвищення мотивації та свідомості: допомогти учням оцінити свої сильні сторони, усвідомити шляхи вдосконалення своєї роботи та ефективніше організувати своє навчання.

Але формування цих умінь потребує спеціально організованої роботи.

Вироблення вміння і навички *самоконтролю* й *самокорекції* є одним із провідних завдань у початковій школі, адже вони зумовлюють розвиток рефлексії, критичного мислення, самостійності з урахуванням індивідуальних вікових і психологічних особливостей учня/учениці. Уже з перших уроків учитель має розвивати здатність дитини передбачати майбутні результати своїх дій та зіставляти їх з реальними, тобто проводити саморегуляцію.

Наразі в 1–2 класах передусім застосовується переважно ретроспективне самооцінювання, оскільки учневі ще важко проаналізувати свою діяльність, визначити на основі аналізу шляхи її вдосконалення. У цьому віці тільки закладається здатність до саморегуляції. Але вже в 3–4 класах самоаналіз конкретизується, набуває більшої свідомості й систематичності.



Принципи самооцінювання є загальними для обох циклів навчання в початковій школі:

- учнівське самооцінювання передуватиме оцінюванню роботи вчителем;
- учитель оцінює діяльність учня/учениці за тими самими критеріями, за якими проводилось саме оцінювання учня/учениці;
- учитель не тільки пропонує учням листки самооцінювання, а й розробляє їх разом з учнями;
- використовуються різноманітні форми оцінювання: картки, листки самооцінювання, щоденники досягнень, портфоліо тощо.

У процесі самооцінювання учень аналізує не тільки засвоєння змісту навчання, а й свій емоційно-психологічний стан, характер та якість своєї навчальної діяльності.

Листок самооцінювання емоційно-психологічного стану учня/учениці

На уроці мені було цікаво.

Своєю роботою на уроці я задоволений/задоволена.

За урок я втомився/втомилася.

Мій настрій поліпшився.

Мені сподобалося працювати з іншими учнями.

Листок самооцінювання діяльності учня/учениці (вивчення теми)

Я активно працював/працювала на уроці.

Я ставив/ставила запитання про нове, незрозуміле.

Я був/була старанним/старанною.

Я самостійно виконував/виконувала завдання.

Я старанно виконував/виконувала завдання.

Я дотримувався/дотримувалася правил поведінки під час уроку.

Я плідно співпрацював/співпрацювала з однокласниками.

Листок самооцінювання засвоєння змісту навчання

Я добре зрозумів/зрозуміла цю тему.

Я можу розказати, що я дізнався/дізналася із цієї теми.

Я брав/брала участь в її обговоренні на уроці.

Я ставив/ставила питання, якщо мені було щось незрозуміло.

Я самостійно знаходив/знаходила матеріал із цієї теми.

Я підготував/підготувала усне повідомлення з теми.

Для систематичного контролю за процесом самооцінювання та корекції навчальної діяльності учнів також використовують *щоденники досягнень*. У щоденнику учні самостійно оцінюють свої досягнення, спираючись на заздалегідь запропоновані критерії, вироблені спільно з учнями. У 1-му та 2-му класах використовують малюнки, графічні позначки. Учитель систематично перевіряє ці щоденники, звіряє записи в них зі своїми нотатками, і на основі цих зіставлень доходить висновку щодо подальшої спільної роботи з учнем/ученицею. У 3–4 класах віддається перевага письмовій вербалізованій формі.



Поряд із самооцінюванням учитель має організувати і взаємооцінювання учнів. Взаємооцінювання проводиться не так часто, як самооцінювання, щоб уникнути конфліктних і конфронтаційних ситуацій. Розвиток самооцінних умінь в учнів 1–2 класів потрібно реалізовувати на засадах формування взаємооцінних суджень, зокрема вкрай важливо навчити молодших школярів радитися між собою, толерантно давати одне одному поради. Для цього їм варто запропонувати перелік сталих словосполучень, які можна вживати під час взаємооцінювання. У 3–4 класах ці навички мають бути сформовані, однак учитель повинен спостерігати за дотриманням цих правил учнями і за потреби корегувати їхню діяльність під час взаємооцінювання.

Наприклад:

- *Дозволь порадити тобі...*
- *Якщо ти хочеш послухати мою пораду, то...*
- *Я б тобі порадив/порадила...*
- *На жаль, мушу тобі сказати, що...*
- *Мені дуже приємно тобі сказати, що...*
- *Якщо ти докладеш більше зусиль, то в тебе вийде ще краще. Для цього зверни увагу на...*

У процесі взаємооцінювання діти також мають оцінювати не особистість, а виконану роботу. Так, користь від процесу взаємооцінювання отримуватимуть і ті, кого оцінюють, і ті, хто оцінює, адже з'являється можливість побачити й усвідомити власні помилки. До прикладу, під час оцінювання роботи одного з учнів інші учасники групи визначають по одному позитивному моменту в роботі й такому, що потребує вдосконалення (символи можуть обрати самі учні). Діти таким чином вчаться зосереджувати увагу передусім на позитивних моментах роботи своїх однокласників та пом'якшувати негативні сторони.

Для оцінювання роботи груп також доцільно використовувати листок самооцінювання, у якому учень аналізує свою діяльність у групі.

Листок самооцінювання роботи у групі

1. Я був активний/була активна у групі.
2. Я уважно слухав/слухала інших учнів.
3. Я ставив/ставила слушні запитання.
4. Я намагався/намагалася відповідати на запитання, які в нас виникали.
5. Я не відволікався/не відволікалася від поставленого завдання.
6. Я висловлював/висловлювала власну точку зору.
7. Я пропонував/пропонувала ідеї.
8. Я допомагав/допомагала учасникам групи.

Листок самооцінювання у 3–4 класах може бути доповнений письмовими завданнями:

У роботі групи мені найбільше сподобалося...

Я хотів би/хотіла б змінити в роботі нашої групи...

Під час самооцінювання та взаємооцінювання учні вчаться брати на себе відповідальність за навчання. Завдяки можливості проаналізувати свою діяльність і діяльність однокласників навчальна мотивація



зростає, адже дитина відчуває значущість своєї позиції, бо може запропонувати іншим власну конструктивну думку.

Самооцінювання і взаємооцінювання підвищують об'єктивність оцінки, сприяють формуванню незалежності учня від «зовнішнього контролю» та пробудженню в нього прагнення до «внутрішнього контролю».



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Схарактеризуйте роль самооцінювання як інструменту підвищення ефективності навчання.
- ◀ Назвіть основні принципи впровадження самооцінювання.
- ◀ Чому самооцінювання має передувати оцінюванню учителем?
- ◀ Чи правильним є твердження: «Взаємооцінювання використовується так часто, як і самооцінювання». Обґрунтуйте свою відповідь.

3.3. Портфоліо як технологія формувального оцінювання. Портфоліо учнів 3–4 класів

Дедалі більшого значення в навчальному процесі набуває *оцінювання виконання*, найбільш популярним видом якого є *оцінювання на основі портфоліо*, що є добіркою репрезентативних свідчень про досягнення учнів і набуті ними компетентності.

У процесі реформування української освіти портфоліо стає одним із важливих чинників формувального оцінювання, демонструє прогрес у навчанні та рівень прикладених зусиль за певний період часу. Роль портфоліо як одного з важливих складових оцінювання закріплено в нормативних документах МОН України.

Значну цінність портфоліо становить його автентичність, що полягає в наближенні до реального життя, у якому учні мають застосовувати знання та продемонструвати власну компетентність.

У 90-х роках ХХ ст. у світовому освітньому просторі з'явилися інноваційні технології оцінювання, зокрема технологія створення портфоліо, яку вчителі активно застосовують у сучасній практиці як спосіб фіксування, акумуляції та оцінки індивідуальних досягнень учня/учениці.

Портфоліо (від італ. *portafoglio* – «портфель») – це колекція робіт учня, яка демонструє його поступ у навчанні й докладені ним зусилля за певний період навчання. Портфоліо надає можливість учителю проводити комплексний моніторинг мислительної діяльності школяра, розвитку його міждисциплінарних умінь, опанування навичками групової роботи та наполегливості в досягненні результату тощо.

Принципи створення портфоліо органічно корелюють із загальними принципами формувального оцінювання:

- Портфоліо має бути орієнтованим на інтереси й запити учня.
- Воно допомагає створювати ситуацію успіху: навіть незначне досягнення надихає дітей.
- Навчальне портфоліо як форма оцінки передбачає зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він уже добре опанував і що потребує певної систематизації.
- Портфоліо не використовується для порівняння дітей між собою.



- Ознайомлення зі змістом портфоліо з боку вчителя, батьків та інших учнів дозволяється тільки з відома і згоди учня, якому належить портфоліо.

Основними завданнями портфоліо як технології формувального оцінювання є створення умов для:

- аналізу особистих досягнень і результатів діяльності учня в різних галузях шкільного та позашкільного життя;
- розвитку навичок самостійної роботи;
- розвитку креативності та продуктивності;
- формування позитивної, адекватної самооцінки;
- розвитку навичок планування;
- формування стійких мотивів діяльності, цінностей і моделей самореалізації.

У початковій школі портфоліо має бути передовсім процесуальним, тобто застосовуватися для відстеження процесу діяльності учнів, а не тільки конкретних результатів.

У 3–4 класах, як і в 1–2-х, це переважно портфоліо розвитку й демонстраційне портфоліо.

Портфоліо розвитку містить вибрані навчальні роботи (не тільки найкращі), а також самооцінювання власних досягнень, подане в доступній для учня початкової школи формі. Але якщо в 1–2 класах це переважно малюнки, позначки, короткі оціночні судження, то в 3–4 класах учні поступово змінюють ці візуальні форми на вербальні. Однак учитель також має враховувати тип сприйняття і репрезентації учнем/ученицею інформації.

Ця форма портфоліо допомагає учителеві спостерігати за досягненнями дитини, динамікою її успіхів упродовж навчального року, наприклад в опануванні мови чи математики, рівнем здатності до самооцінювання. Натомість учень поступово привчається відстежувати свій поступ у навчанні.

Демонстраційне портфоліо (портфоліо досягнень) уміщує кращі учнівські роботи, нагороди, зібрані на певному етапі навчання, які всебічно демонструють уміння та можливості учня. Наприклад, матеріали проєктів і досліджень, експериментів, художні роботи, досягнення в різних галузях мистецтва тощо.

Якщо учні разом з учителем працюють над певною темою і вважають за доцільне висвітлити цю діяльність, то матеріали з досліджуваної теми, свої досягнення вони можуть розміщувати в окремі портфоліо: портфоліо теми або портфоліо проєкту.

Ці види портфоліо демонструють роботу учня у процесі вивчення теми або виконання проєкту.

У *тематичному портфоліо* уміщуються виконані завдання, самостійно здобута інформація з теми, невеличкі есе, результати експериментів, тематичного контролю, листки самоконтролю тощо.

Портфоліо проєкту репрезентує мету і завдання проєкту, план, висвітлює конкретну діяльність учня під час його виконання, висновки, до яких дійшов учень, матеріали презентації проєкту.

Учнівське портфоліо зазвичай розміщується у спеціальній папці. Однак його зміст не може обмежуватися лише компіляцією учнівських



робіт. Це має бути належним чином спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів, які демонструють старання, динаміку й досягнення школяра в обраних для портфоліо галузях. Саме тому важливо разом з учнями та батьками обговорювати мету, розділи портфоліо, чітко визначати період його підготовки.

Однак не потрібно висувати молодшим школярам жорстких умов щодо змісту портфоліо.

Учитель або батьки можуть запропонувати орієнтовні рубрики, але остаточне рішення приймає дитина.

Для кожного учня важливо відчувати себе потрібним для колективу, тому у портфоліо можуть бути записані та оформлені за допомогою малюнків, фотографій ті обов'язки, які дитина виконує в класі. Під рубрикою «*Життя нашого класу*» розміщуються світлини, зроблені під час екскурсій, спільних свят, поїздок.

Важливою є рубрика «*Відгуки та побажання*». Вона є своєрідною формою зворотного зв'язку. Цей розділ портфоліо учня 1–2 класів заповнюють батьки і вчитель. Основна мета – заохотити дитину до подальшої активної діяльності. Не варто обмежуватися загальними словами «Молодець!», «Дуже добре!». Краще надавати короткі коментарі та хвалити учня/ученицю за конкретні досягнення, це сприятиме підвищенню його/її мотивації до навчання.

Позитивні рекомендації та побажання до наступного навчального року також будуть стимулювати дитину до плідної роботи.

Портфоліо учнів може містити й інші розділи. Учень/учениця за допомогою вчителя, батьків обирає, які рубрики будуть у його/її портфоліо, але остаточний вибір залишається за дитиною: саме вона вирішує, яка інформація буде розміщена у портфоліо, у якій діяльності вона робить значні, на її думку, успіхи. Зазвичай у 3–4 класах портфоліо має комбіновану структуру.

Перед початком створення портфоліо учитель повинен мотивувати школярів до цієї діяльності, довести їм, що портфоліо – це не змагання у кількості грамот, нагород. Безумовно, високий результат важливий, але головне – навчитися помічати свої маленькі, але значущі для самого себе успіхи. Саме тому учителеві варто порадити дітям братися до заповнення портфоліо в доброму гуморі, концентруватися не на помилках, а на досягненнях.

Слід заважити, що форма репрезентації портфоліо в початковій школі також має свої особливості. Воно має бути цікавим і цінним для самого учня/учениці, тому що це передусім вираження його/її особистості.

Портфоліо слід оформлювати з урахуванням уподобань учня/учениці, воно може вміщувати малюнки, світлини, зображення героїв казок, мультфільмів тощо.

Учитель має сприяти максимально самостійній роботі школяра над укладанням портфоліо. Від самого початку роботу потрібно організувати так, щоб дитина сама докладала певних зусиль до його формування, оскільки під час роботи відбувається усвідомлення власних досягнень, формується ставлення до отриманих результатів і розуміння власних можливостей. Самостійна добірка матеріалів портфоліо породжує ситуацію успіху, підвищує самооцінку і впевненість у власних



можливостях; окрім того, розвиває пізнавальні інтереси й готовність до самостійного пізнання.

Обов'язково треба враховувати, що в молодших школярів рівень навичок систематизації своїх навчальних результатів та самооцінювання ще недостатньо розвинений. Тому створення портфоліо потребує значної уваги вчителя початкових класів і батьків. Ця допомога має виконувати передусім консультаційну та стимулювальну функції.

У першому класі, коли дитина починає вчитися складати портфоліо, допомога батьків має бути найбільш вагомим. У 3–4 класах її поступово зменшують. Оцінювання матеріалів відбувається відповідно до завдань, на які вони спрямовані, й відповідно до вимог, визначених нормативними документами.

Систематична робота учня/учениці у процесі наповнення портфоліо розкриває його/її творчі можливості, забезпечує продуктивність діяльності, сприяє формуванню здатності до адекватної самооцінки, надає вчителю матеріали для відстеження навчальної діяльності дитини, розвитку її особистості.

Наводимо приклад орієнтовного портфоліо для учнів 3–4 класів. Його рубрики можна змінювати, розширювати або скорочувати.

Портфоліо для учнів 3–4 класу

1. Титульний аркуш.
2. Інформація про автора портфоліо.
Ім'я і прізвище, школа, клас.
3. Побажання на наступний навчальний рік.

Побажання від учителя.

Побажання від батьків.

Побажання від друзів.

4. Візитівка «Мій світ».

Мої фотографії.

Моя родина, мої друзі.

Мої вподобання.

Найзначніші події мого життя.

Навчальні предмети, які мені подобаються.

Мої плани на майбутнє.

Про що я мрію.

Що я планую на цей навчальний рік.

Що я для цього планую зробити.

5. «Я – учень / Я – учениця».

Цей розділ містить роботи учня/учениці, які демонструють його/її навчальний поступ з різних предметів, відповіді на анкети, списки прочитаних книжок і листки самооцінювання, які характеризують його/її здатність оцінити власну діяльність. Ці роботи можуть супроводжуватися коментарями вчителя, батьків.



6. Загальна характеристика навчальної діяльності.

Чи задоволений/задоволена я своєю роботою впродовж теми?

Чи можу я працювати краще?

Я працював/працювала самостійно чи потребував/потребувала допомоги.

Я допомагав/допомагала однокласникам.

Я висував/висувала нові ідеї під час роботи в групі.

Чи хочу я поділитися своїми результатами, творчими роботами з іншими?

7. Навички спілкування.

Я можу уважно слухати співрозмовника.

Я можу сам/сама здобувати інформацію з різних джерел.

Я можу аргументувати свою думку.

Я можу підготувати невеликий виступ, репрезентуючи свою роботу.

Я можу співпрацювати з іншими в групі.

8. Соціальні навички.

Я знаю свої права та обов'язки.

Я можу розказати про риси свого характеру.

Я брав/брала участь у природоохоронних заходах, у заходах, які організовувала наша школа, громада.

Мені подобається брати участь у проєктах.

Я доброзичливо ставлюся до однокласників.

9. Практичні навички.

Я допомагаю батькам у різних хатніх справах.

Я можу використовувати різне обладнання вдома та у школі з дотриманням правил безпеки.

Мені подобається брати участь у проведенні навчальних експериментів.

Я можу використовувати комп'ютер, телефон, планшет у навчальній діяльності.

10. Моя участь у гуртках, секціях; активний відпочинок.

Я граю на музичному інструменті та беру участь (хочу взяти участь) у шкільному концерті.

Я відвідую спортивну секцію і маю гарні результати.

Я можу підготувати модель або роботу для шкільної виставки.

11. Моя творчість.

Творчі роботи, малюнки, казки, вірші, світлини виробів.

12. Мої досягнення.

Дипломи, нагороди, фотографії медалей і відзнаки.

13. Підсумки – самоаналіз.

Чим мені запам'ятався цей навчальний рік?

Чи зміг/змогла я здійснити заплановане?

14. Коментарі вчителя, батьків, друзів.

Учитель також може створювати портфоліо, у якому міститься інформація про різні форми оцінювання розвитку дитини і яке є засобом додаткового паралельного оцінювання її прогресу та вибору засобів корекції навчальної діяльності. *Учительське портфоліо* в цілому має корелюватися з тими орієнтовними питаннями для самоаналізу, які є в учнівському портфоліо.

Цікавою формою є *батьківське портфоліо* спільної з дитиною діяльності, яке не набуло широкого застосування, але є дуже важливим засобом рефлексії і самооцінювання батьків. Воно допоможе у вихованні дитини, залучитися до її справ, стати активним учасником навчального й виховного процесу. Батьки надаватимуть дитині гарний приклад, заохочуючи її до роботи над власним портфоліо.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Сформулюйте загальну мету створення портфоліо.
- ◀ Яка мета вчительського й батьківського портфоліо?
- ◀ Схарактеризуйте види портфоліо, про які йдеться в розділі.
- ◀ Які типи портфоліо ви використовуєте у своїй педагогічній практиці?
- ◀ Роздивіться світліну. Яке портфоліо на ній відтворено: шаблон чи створене самостійно? Якому виду із цих портфоліо ви віддаєте перевагу? Чому?



3.4. Корекція навчальної діяльності у процесі формувального оцінювання

«Оцінювання для навчання» надає вчителеві можливість відстеження процесу просування учня до навчальних цілей, корекції навчального процесу на ранніх етапах, формування відповідальності учнів за якість власної навчальної діяльності, її результати.

У процесі зворотного зв'язку (на основі спостережень, відповідей на питання, аналізу учнівських робіт, листків самооцінювання) учитель визначає динаміку навчальної діяльності учнів і виявляє причини недостатнього розуміння та засвоєння ними навчального матеріалу, спрямовує (корегує) їхню діяльність на розкриття особистісного потенціалу з метою покращення результатів навчання. Цей етап також відповідає на питання: *Як я можу заповнити прогалини?* – і надає учневі та вчителеві відповідь, куди потрібно рухатися у спільній навчальній діяльності.

Чим етап корекції у традиційному розумінні контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів відрізняється від етапу корекції у контексті формувального оцінювання?

Традиційний підхід передбачає, що вчитель спрямовує увагу дитини щонайперше на помилки. Сам виправляє їх. При цьому часто



школяр не розуміє причин своїх помилок, не має можливості самостійно доопрацювати матеріал та виправити їх. Учитель сам виставляє оцінку. Самооцінювання не актуалізується в цьому процесі.

Під час формувального оцінювання вчитель насамперед визначає правильно виконані завдання (відповідно до вироблених критеріїв) та виділяє їх зеленим кольором.

Передусім треба звертати увагу на позитивні результати виконання роботи: *«Усе правильно»*, *«Виконано всі завдання»*, *«Завдання № 1, 2 виконано правильно»*.

Якщо є помилки, слід говорити: *«Подумай ще над цим завданням»*, *«Зверни увагу на ці завдання»*, *«Ти правильно міркуєш, але ще подумаймо, як...»*, *«Чому ти так думаєш?»*, *«Чому ти дійшов/дійшла такого висновку?»*.

Робота учня/учениці є підґрунтям для вироблення конкретних рекомендацій щодо її покращення. Рекомендації можна надавати в різний спосіб, але бажано не у формі прямої настанови: *«Зроби так... виправ у такий спосіб...»*.

Учитель може нагадати учневі/учениці навчальні цілі та запропонувати зіставити їх з результатами роботи, звернути увагу школяра/школярки на алгоритм, зразок, на основі якого виконувалося завдання; на конкретному прикладі показати, що потрібно зробити; поставити корегувальні питання. Вибір цих інструментів корекції здійснюється відповідно до психологічних особливостей дитини та рівня опанування нею навчального матеріалу.

Під час корекції перевага віддається індивідуальній роботі, яку вчитель проводить і в процесі виконання завдань, і після їх перевірки.

Робота над помилками у групі організовується через спільне обговорення учнями найбільш успішних моментів їхньої роботи і тих, що потребують удосконалення відповідно до вироблених критеріїв. Під час обміну думками учні доходять кращого розуміння, як їм удосконалити свою роботу.

Обов'язково на уроці дітям треба надавати можливість і час для вдосконалення роботи (корекція роботи згідно з рекомендаціями).

Корекція у процесі формувального оцінювання – це спільний процес. На основі результатів зворотного зв'язку вчитель корегує і свою власну діяльність для покращення процесу навчання. Якщо діяльність учнів і їхні навчальні результати є невисокими, учитель повинен змінити чи удосконалити:

- планування навчальної діяльності;
- методи і прийоми навчання;
- форми організації роботи учнів;
- розподіл часу на різних етапах уроку;
- психологічні техніки роботи з учнями.

У разі запровадження формувального оцінювання вчителю на основі аналізу своєї діяльності доцільно ставити перед собою питання щодо його ефективності. Зовнішній контроль з боку адміністрації для отримання інформації про якість застосування формувального оцінювання



також повинен ґрунтуватися на ретельному аналізі спільної діяльності учнів і учителя відповідно до основних принципів формувального оцінювання.

Зіставлення результатів зовнішнього і внутрішнього аналізу діяльності вчителя і учнів у процесі формувального оцінювання сприятиме підвищенню його ефективності. Адміністрація навчального закладу повинна також змінювати підходи до оцінювання вчителя: від жорсткого контролю окремих аспектів його роботи до аналізу діяльності в цілому. Принципи використання формувального оцінювання в такому разі є доцільними для оцінки й корекції діяльності як учня/учениці, так і вчителя.

Саме тому завдання адміністрації школи під час аналізу педагогічної діяльності вчителя – це передовсім розкриття творчого потенціалу педагога для підвищення ефективності та якості його роботи.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ У чому полягає відмінність корекції навчальної діяльності у процесі формувального оцінювання від традиційного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів?
- ◀ Яким формам роботи слід віддавати перевагу під час корекції навчальної діяльності за умов формувального оцінювання?
- ◀ Доведіть, що корекція у процесі формувального оцінювання – це спільна діяльність учителя та учнів.



ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

4.1. Розвиток умінь самооцінювання та взаємооцінювання навчальної діяльності під час проведення «Щоденних 5». Особливості застосування «Щоденних 5» у 3–4 класах

«Щоденні 5» (Daily 5) – це методична система, яку використовують у таких країнах світу, як Канада, Велика Британія, Сполучені Штати Америки і Австралія. Вона розвиває самостійність, креативність, уміння мислити нестандартно.

Вперше про неї написали Гейл Буше і Джоан Мозер у книжці «The Daily 5: незалежність грамотності в початкових класах».

«Щоденні 5» адаптували вчителі Новопечерської гімназії Києва, які запровадили цю систему в шкільну практику. Наразі систему «Щоденні 5» широко використовують учителі початкової школи в Україні.

Як і компетентнісно орієнтовані завдання, «Щоденні 5» є технологічною системою з певною структурою, кожний елемент якої спрямований на розвиток навичок самостійної роботи, починаючи від етапу визначення цілей до оцінювання дитиною власної діяльності.

Учні в контексті системи «Щоденні 5» привчаються:

- осмислювати, що вони роблять;
- з якою метою діють;
- планувати власну діяльність;
- знаходити зручне місце для роботи;
- дотримуватися правил спільної роботи;
- тренувати витримку;
- працювати самостійно;
- бути готовим до зміни діяльності;
- аналізувати власну діяльність.

«Щоденні 5» є стандартизованою авторською технологією, тому вона складається з обов'язкових процедурних етапів, що мають сталі форми. Це – *читання для себе, читання для когось, слухання, робота зі словами, письмо*.

Для самостійного читання учні самі обирають книжку або текст. Читання триває впродовж визначеного часу (5–15 хвилин). По закінченні діти виконують завдання для перевірки розуміння та усвідомлення прочитаного.

Перед читанням для когось учні об'єднуються в пари та разом читають (тексти, підручник). Потім виконують завдання на розуміння та усвідомлення прочитаного. Учителю готує тексти, допомагає школярам об'єднуватися в пари, визначає час для читання, надає завдання для роботи над усвідомленням прочитаного.

Педагог готує тексти для слухання та завдання для роботи над усвідомленням почутого, матеріали для роботи після слухання. Учні слухають учителя, однокласника/однокласницю чи аудіозаписи, виконують завдання на розуміння та осмислення прослуханого.



Робота зі словами передбачає тренування в написанні слів, сполучень слів. Учні пояснюють їхнє значення, добирають слова на певну тему, синоніми, антоніми.

Учитель добирає слова і тексти для роботи, готує навчальні матеріали і завдання, словники. Розміщує наочні посібники.

Під час письма учні вільно пишуть на самостійну або запропоновану учителем тему на аркуші паперу, у зошитах чи «Щоденнику вражень». За бажанням діти можуть прочитати написане для всіх чи для когось окремо.

Педагог добирає теми, які стосуються учнівського досвіду, або допомагає дітям обрати тему. Потрібно завважити, що вчитель не оцінює, не критикує учнівські твори, не обмежує обсяг тексту, але визначає час для його написання.

Учитель разом з дітьми обговорює їхні дії під час проведення «Щоденних 5». Для кожного виду діяльності є схема-алгоритм обов'язкових дій учнів і вчителя, які потім аналізуються в листках самооцінювання. Тобто і учні, і вчитель чітко уявляють, що вони роблять під час кожного виду діяльності.

Перед початком роботи учні виголошують мотиваційні речення, які спрямовують їх на активну самостійну діяльність.

Як здійснюються самооцінювання під час проведення «Щоденних 5»?

Для розуміння цього процесу вчитель має усвідомити, що самооцінювання учнів – системна частина цієї технології. Обов'язковим етапом кожного виду діяльності є заповнення учнями *листків самооцінювання*.

Листки самооцінювання є важливим інструментом самоаналізу. Однак учні оцінюють передусім не результати своєї діяльності, а характер і послідовність виконання певних дій, спрямованих на розвиток самостійності й розкриття творчого потенціалу. Особливу увагу звернено на тренування витривалості учня/учениці, на активну роботу впродовж усього часу, відведеного для цього виду діяльності.

Передбачається, що якщо учень/учениця дотримуватиметься цієї процедури, то результат буде прогнозовано позитивним.

Тож такі листки вчитель використовує для відстеження формування в учнів здатності для самооцінювання.

У 3–4 класах за умов постійного використання листків самооцінювання і взаємооцінювання в учнів мають сформуватися уміння аналізувати власну діяльність і діяльність однокласників на рівні, що відповідає психолого-віковим особливостям.

На що потрібно звертати увагу вчителю під час використання таких листків? (До речі, практика показала, що необов'язково використовувати окремі листки паперу, можна відповідати на ці питання і в зошиті.)

Основні позиції, яким учні мають приділяти особливу увагу та звикати їх контролювати, – це усвідомленість виконуваних дій, терміни і місце діяльності, турбота про власне здоров'я.

Листки самооцінювання і взаємооцінювання одночасно є алгоритмом дій учнів і основою для самоаналізу відповідно до цього алгоритму



му. Якщо учень не розуміє змісту певної позиції, учитель має пояснити за допомогою таких запитань: *Що означає свідомо обирати? Як ти обирав/обиравла книжку для читання? Чому саме цю книжку? Чому важливо одразу розпочинати роботу, читати протягом усього відведеного часу, залишатися на одному місці, правильно тримати поставу?*

Через певний час за допомогою низки рефлексійних запитань слід перевірити, чи свідомо дитина заповнювала листок самооцінювання і взаємооцінювання: *Яке правило здається тобі найважливішим? Чи можна не виконувати котресь із них? Яке правило тобі виконувати легко, а яке ти виконуєш, докладаючи певних зусиль? Якої допомоги ти потребуєш, щоб дотримуватися визначених правил?*

Учитель разом з учнями може розробити додаткові правила, враховуючи потреби дітей і особливості їхнього типу сприйняття інформації. Наприклад, не змінювати книжку впродовж 3–4 уроків; самостійно підготувати чотири слова для дошки нових слів тощо.

Перед початком роботи з листками самооцінювання можна поміркувати з учнями, які слова є головними у твердженнях, до прикладу: *одразу, свідомо, правильно.*

Листки самооцінювання і взаємооцінювання

ЧИТАННЯ ДЛЯ СЕБЕ (самооцінювання)

- ☐ Я свідомо обираю книжку (текст) для читання.
- ☐ Я одразу починаю працювати.
- ☐ Під час читання залишаюся на одному місці.
- ☐ Правильно тримаю поставу. Правильно тримаю книжку.
- ☐ У процесі читання я перевіряю, чи все розумію.
- ☐ Я читаю весь відведений час!

ЧИТАННЯ ДЛЯ КОГОСЬ (самооцінювання і взаємооцінювання)

- ☐ Ми дружно і добре працюємо разом.
- ☐ Ми одразу починаємо працювати.
- ☐ Наші очі дивляться в книжку.
- ☐ Ми читаємо почергово (абзац чи сторінку).
- ☐ Під час читання ми залишаємося на одному місці.
- ☐ Ми контролюємо свій голос під час читання.
- ☐ Ми допомагаємо одне одному зрозуміти прочитане.
- ☐ Ми читаємо весь відведений час!



СЛУХАННЯ (самооцінювання)

- ☐ Я спокійно беру всі потрібні матеріали.
- ☐ Я одразу починаю працювати.
- ☐ Я весь час залишаюсь на одному місці.
- ☐ Я використовую засоби та прийоми для розуміння почутого.
- ☐ Я використовую лише ті засоби і записи, які рекомендує вчитель.
- ☐ **Я працюю весь відведений час!**
- ☐ Я прибираю всі матеріали на місце.

РОБОТА ЗІ СЛОВАМИ (самооцінювання)

- ☐ Я беру матеріали швидко і тихо.
- ☐ Я одразу починаю працювати.
- ☐ Під час роботи залишаюсь на одному місці.
- ☐ Я виконую все правильно й охайно.
- ☐ Я можу використовувати різні словники.
- ☐ Під час роботи я дотримуюсь інструкції.
- ☐ **Я працюю весь відведений час!**
- ☐ Я прибираю всі матеріали на місце.

ПИСЬМО ДЛЯ СЕБЕ (самооцінювання)

- ☐ Я беру матеріали швидко і тихо.
- ☐ Під час роботи залишаюсь на одному місці.
- ☐ Я одразу починаю працювати.
- ☐ Я застосовую нові слова, вивчені правила і різні типи мовлення.
- ☐ **Я працюю весь відведений час!**
- ☐ Я прибираю всі матеріали на місце.

Для запровадження системи «Щоденні 5» учитель повинен концептуально змінити свою діяльність на уроці й надати учням можливість працювати самостійно.

Педагог не критикує учнівські роботи, не виправляє помилок, не обмежує в обсязі написання. Він спостерігає за їхньою діяльністю, а



наприкінці дня фіксує свої спостереження та аналізує роботи, указує у своєму журналі прогрес і проблеми, які виникли в дітей під час їх виконання. З такими учнями він планує роботу на наступний день.

Стійкий ефективний результат у процесі використання цієї технології базується на системі вироблених принципів діяльності учнів, якими вони керуються в роботі з текстами, новими словами тощо. Тобто діяльність зумовлюється цими принципами і є керованою, але учень не відчуває жорсткого «зовнішнього контролю», працюючи в атмосфері свободи і довіри.

Чи може вчитель рекомендувати учням книжки для читання в системі «Щоденник 5»? Так, але це може бути лише порада, тому що мотивація до самостійної роботи обумовлюватиметься саме особистісним вибором і зацікавленістю. Учитель не нав'язує учням книжки, але може рекомендувати їм ту чи ту книжку, твір, текст, скерувати процес читання. Тож пропонуємо перелік творів сучасних українських авторів для читання в 3–4 класах:

- Андрусяк Іван «Стефа і Чакалка», «Третій сніг»; збірки віршів.
- Вдовиченко Галина «36 і 6 котів», «Ліга непарних шкарпеток», «Мишкові Миші».
- Гаврош Олександр «Різдвяна історія ослика Хвостика».
- Гербіш Надійка «Мандрівки з Чарівним Атласом: Гринвіч», «Мандрівки з Чарівним Атласом: Венеція», «Мандрівки з Чарівним Атласом: Париж», «Пуанти для Анни».
- Григорук Анатолій «Перша доріжка в небо».
- Дерманський Сашко «Царство Яблукарство», «Маляка – принцеса Драконії», «Чудове Чудовисько».
- Караванська Оксана «Вишиванка» із книжки «Стильна книжка для панянки».
- Качан Анатолій «Листи з осіннього саду», «Лінівці вареники: вірші – безконечники».
- Кротюк Оксана «Прилетіла пташечка».
- Куцан Сергій «Зюзя».
- Луцевська Оксана «Дивні химерики, або Таємниця старовинної скриньки», «Вітер з-під сонця», «Друзі за листуванням», «Скелет без шафи».
- Манів Галина «Пригоди Тараса в далекому космосі».
- Мензатюк Зірка «Київські казки», «Чарівні слова», «Український квітник», «Катрусині скарби», «Ангел Золоте волосся».
- Мовчун Леся «Рожевий записник детектива Стасика».
- Морозенко Марія «Найвірніші (історії про собак)», «Звідки приходить сніг?», «Подбати про маму»; вірші.
- Нестайко Всеволод «Дивовижні пригоди в лісовій школі», «Одиниця з обманом», «Супер “Б” з фрикадельками».
- Пантюк Сергій «Вінчі й Едісон»; збірки віршів.
- Поклад Наталка. Казки, вірші.
- Пронь Леся «Чути дзвоник святкові».
- Роздобудько Ірен. Оповідки про Блеза Паскаля, Вольфі Моцарта, Ганса Андерсена, Катрусю Білокур та Чарлі Чапліна (серія «Життя видатних дітей»).



- Романчук Олег «Соловейко з одним крилом».
- Рутківський Володимир «Гості на мітлі», «Щирик зі Змієвої гори».
- Слабошпицький Михайло «Рися, що жила на дереві» (казки та оповідання).
- Товстенко Сергій «Коли пінгвіни були ще зеленими».
- Фалькович Григорій. Збірки віршів.
- Чаклун Олег «Мікробот», «Мікробот і галактичний пірат», «Швейцарські казки».



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Чим відрізняється система «Щоденні 5» від традиційних форм організації аудіювання, читання та письма?
- ◀ У чому особливості використання цієї системи в 3-х і 4-х класах?
- ◀ Як здійснюється самооцінювання під час «Щоденних 5»?
- ◀ Чи може вчитель рекомендувати учням книжки для самостійного читання? Обґрунтуйте відповідь.

4.2. Метод проєктів і формувальне оцінювання. Особливості оцінювання учнівських проєктів у 3–4 класах

Формувальне оцінювання спрямоване на оцінювання найбільш значущих результатів діяльності учнів, саме тому воно так ефективно актуалізується у процесі реалізації учнівських проєктів.

У 3–4 класах метод проєктів набуває нових якісних ознак: учням надається більша самостійність у виборі проблеми, засобів її вирішення, форм подачі. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему й приймати рішення активно відбувається саме через метод проєктів.

Проект – це індивідуальна, парна або групова діяльність учнів, яка спрямована на створення оригінального кінцевого продукту.

Під час його реалізації створюються умови для творчого саморозвитку і самовираження учнів, формуються потрібні життєві компетентності. Цінність проєктної діяльності полягає ще й у тому, що діти вчаться репрезентувати результати своєї діяльності.

Цей процес ще досить складний для учнів 3–4 класів, тому вчитель, як і в 1–2 класах, спрямовує та контролює цю діяльність на кожному етапі. Однак бажано, щоб координація проєкту здійснювалася з урахуванням принципів формуального оцінювання, тобто роль учителя у процесі виконання проєкту – це роль радника, тьютора, фасилітатора.

Бажано, щоб батьки також залучалися до виконання проєкту. Діяльність батьків у проєкті щонайперше має сприяти самостійній роботі учнів. Основні функції батьківської участі – підтримувальна та стимулювальна.

Учитель і батьки не повинні стримувати чи критикувати самостійну діяльність дитини або підміняти її власними діями для підвищення якості кінцевого продукту проєкту. Участь батьків і вчителя виявляється у *порадах і ненав'язливому контролі* за виконанням проєкту. Допомогу можна надавати у процесі обговорення цілей проєкту, добору літератури, оформлення результатів, зокрема у вигляді електронної



презентації. Бажано, щоби батьки брали участь і в оцінюванні роботи на етапі презентації.

Важливо, щоб співпраця здійснювалася на рівні тріади: учні, учитель, батьки, – яка є важливою умовою ефективності використання цього методу.

Більшість проєктів у початковій школі за своєю сутністю є міждисциплінарними, саме тому їх використання є важливим чинником формування ключових компетентностей у контексті інтегрованого навчання.

Результатом роботи над проєктом є конкретний кінцевий продукт. Основні цілі проєктної діяльності:

1. Розвиток самостійної дослідницької діяльності з метою отримання та аналізу інформації для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань, організаційних умінь.
2. Розвиток комунікативної компетентності, здатності працювати в групах, розподіляти та виконувати соціальні ролі у групі (лідер, виконавець), долати конфліктні ситуації.
3. Розвиток творчих здібностей, креативного підходу до вирішення завдань.
4. Розвиток умінь аналізувати, оцінювати й корегувати результати власної діяльності.
5. Формування вмінь репрезентувати результати своєї діяльності.

Проєкти надають можливість дітям з різними здібностями знаходити своє місце у творчій колективній діяльності, відчувати цінність свого внеску в загальну роботу, підвищити самооцінку.

Алгоритм реалізації проєкту учнями 3–4 класів:

- постановка проблеми;
- планування мети, завдань діяльності учнів;
- пошук інформації для виконання проєкту; моделювання кінцевого продукту;
- створення кінцевого продукту;
- аналіз якості кінцевого продукту, його відповідності меті та завданням;
- корекція результату діяльності;
- презентація;
- підбиття підсумків і оцінка проєкту.

За характером діяльності в початковій школі найчастіше проводиться робота у таких проєктах, як:

Інформаційний проєкт

Характеристика проєкту:

- конкретно визначена мета;
- ретельно продумана структура;
- чітко визначена форма представлення результату;
- постійний моніторинг відповідності інформації, що збирається, визначеній меті її добору;
- використання різних інформаційних джерел та розвиток в учнів здатності до критичного осмислення інформації.

Мета: учити збирати, аналізувати й формулювати висновки щодо об'єкта, який вивчається.



Результати: доповідь-ознайомлення однокласників із дібраною інформацією і висновками, невелика книжка, альбом.

Н а п р и к л а д: «Найдивовижніші птахи світу», «Рідкісні породи кішок», «Корисні рослини мого краю», «Герої книжок – у мультфільмах».

Дослідницький проєкт

Характеристика проєкту:

- чітка й обґрунтована мета;
- чітко визначені структура і план дій;
- наукова і навчальна доцільність для учнів другого циклу початкової школи;
- соціальна значущість проєкту.

Мета: учити доводити або спростовувати будь-яку гіпотезу.

Результати: самостійне оригінальне дослідження, яке може бути представлене в різноманітних формах.

Н а п р и к л а д: «Дерева біля мого дому», «Осінній врожай нашого городу», «Свята моєї сім'ї», «Від насінини до насінини».

Практико-орієнтований проєкт

Характеристика проєкту:

- мета, результат діяльності, її практична соціальна значущість чітко визначаються на початку проєкту;
- практико-орієнтований характер результату з урахуванням соціального досвіду й інтересів учнів;
- детальне обговорення плану спільної діяльності й участі кожного учасника проєкту;
- обговорення й координація дій і результатів на кожному етапі проєкту;
- презентація отриманих результатів і обговорення можливості їх практичного впровадження або вже його здійснення.

Мета: виконати практичні завдання.

Результати: макет, модель власного винаходу, упорядкування шкільного подвір'я, екологічні проєкти.

Н а п р и к л а д: «Допомога птахам», «Екологічна реклама», «Добрі справи своїми руками», «Жива аптека».

Ігровий проєкт

Характеристика проєкту:

- основний вид діяльності – гра, імітація поведінки літературних персонажів і ситуацій, у котрих вони опиняються, які мають певну навчальну або дослідницьку мету або розвивають певні вміння;
- значущість гри для розвитку учнів, її виховна спрямованість та доцільність;
- усвідомлення учнями результату гри;
- пріоритет самостійного визначення учнями своїх ролей.

Мета: об'єднати учнів спільною ідеєю у процесі виконання ігрових ролей.



Результати: інсценування, рольова гра, квест, змагання.

Н а п р и к л а д: квест «Екскурсія рідним містом», інсценування «Особливості кожної пори року», театральна постановка «Мій улюблений літературний герой», інсценування за складеною розповіддю українською, рідною, іноземною мовами «Моя школа в довкіллі».

Творчий проєкт

Характеристика проєкту:

- створення умов для виявлення креативності кожного учасника;
- відсутність чіткої структури та ролі кожного учасника проєкту: вони актуалізуються і змінюються у процесі його реалізації;
- обговорення й домовленість про форму подання результатів (концерт, свято, вистава);
- написання сценарію;
- розвиток і зміна форм діяльності учнів.

Мета: розкрити творчий потенціал школярів у роботі над певною темою.

Результати: збірка творів, виставка малюнків, відеофільм, колаж, фотоальбом, концерт, інсценування.

Н а п р и к л а д: проєкт «Наш клас має таланти», «Мої вподобання», «Спроби пера», створення альбому «Школа майбутнього», виставка пейзажних малюнків /фотоколаж «Шкільне довкілля», інсценування музичної казки, концерт до Дня вишиванки, музичний проєкт «Пісні рідного краю».

Наведемо приклади різних видів проєктів.

Дослідницький проєкт у 3 класі «Улюблені книжки учнів нашого класу»

Об'єкт дослідження: коло читацьких інтересів школярів.

Мета: сприяти підвищенню зацікавленості дітей до читання, розширенню читацького кола.

Завдання проєкту:

- з'ясувати, які книжки є улюбленими в однокласників; чому саме ці книжки?
- скласти перелік улюблених книжок; порівняти вподобання однокласників, зробити висновки;
- організувати книжкову виставку;
- підготувати колективну презентацію улюблених книжок, на якій репрезентувати коло читацьких інтересів учнів.

Творчий проєкт у 3 класі «Писанка мальована»

Мета: ознайомити учнів з особливостями народних символів України – писанками, учити розрізняти візерунки на писанках, установлювати їхнє значення, формувати творчі здібності під час створення писанок у різних техніках; розвивати посидючість, наполегливість; виховувати повагу до українських традицій.



Завдання проєкту:

- прочитати й обговорити вірш Степана Жупанина «Писанка»;
- ознайомити з різними техніками виготовлення писанок;
- укласти список потрібних матеріалів і обладнання;
- виготовити писанку із застосуванням однієї з технік;
- організувати виставку писанок.

Практико-орієнтований проєкт у 3 класі «Годівниця для птахів»

Мета: актуалізувати знання учнів про осілих птахів, учити вирізняти їх серед інших; розвивати самостійність і відповідальність; виховувати бажання допомагати птахам узимку.

Завдання проєкту:

- прочитати оповідання Олександра Копиленка «Їдальня для птахів»;
- створити плакат «Птахи, які потребують нашої допомоги взимку»;
- дізнатися з інтернету, що можна покласти в годівницю для птахів;
- виготовити разом з дорослими годівницю;
- розвісити годівницю на шкільному подвір'ї, насипати корму;
- спостерігати, які птахи прилітатимуть до годівниць.

Ігровий проєкт у 3 класі – квест «Сторінками підручника з української мови та читання»

Мета: узагальнити й систематизувати знання з вивчених у 3 класі тем, учити використовувати отриману інформацію під час виконання різних рівнів завдань, формувати вміння аналізувати літературні тексти; розвивати мовлення учнів, вміння порівнювати, узагальнювати, робити висновки; виховувати пізнавальний інтерес.

Завдання проєкту:

- виконати завдання за напрямками: твори, жанрові особливості творів, письменники, улюблені герої, ілюстрації до творів;
- написання мінітвору «Мій улюблений твір» (за підручником).

Інформаційний проєкт у 4 класі «Птахи у творах В. Сухомлинського»

Мета: учити дітей знаходити потрібні твори на визначену тему, формувати творчі здібності; розвивати мовлення, нестандартне мислення, самостійність та відповідальність, заохочувати до пізнавальної діяльності; виховувати інтерес до роботи з художніми текстами.

Завдання проєкту:

- укласти перелік творів В. Сухомлинського, у яких згадуються птахи;
- прочитати твори у класі;
- заповнити картку читача до одного з творів (на вибір кожного учня/учениці) за рубриками: назва твору, жанр, назва птаха (або малюнок), слова, які викликали інтерес;

- 
- намалювати ілюстрації до прочитаних творів;
 - організувати виставку малюнків у класі.

Дослідницький проєкт у 4 класі «Від насінини до насінини»

Мета: формувати уявлення про рослинний світ, значення насіння для продовження життя рослини, поглибити знання учнів про догляд за рослинами; розвивати дослідницькі уміння, уміння здійснювати спостереження за об'єктами живої природи; виховувати любов до навколишнього світу.

Завдання проєкту:

- ознайомитися з колекцією насіння, визначити, яким рослинам воно належить;
- виростити рослину з насінини;
- зробити фоторепортаж росту й розвитку рослини;
- порівняти отримані результати з очікуваними;
- підготувати мультимедійну презентацію «Від насінини до насінини».

Тема проєкту має спиратися на життєвий досвід дітей цього віку, бути для них цікавою. Саме тому і тему проєкту, і проблему, яка вирішуватиметься, попередньо треба обговорити з учнями. Діти можуть запропонувати власний проєкт, організувати роботу групи за умови координації діяльності з боку вчителя.

У цілому молодші школярі мають ще обмежений життєвий досвід, тому їм важко визначити соціально значущі проблеми, до вирішення яких вони можуть долучитися. Отже, бажано, щоб проблема проєкту перебувала в колі інтересів дитини і водночас була скорегована вчителем як соціально значуща. Теми проєктних робіт учнів зазвичай обираються з урахуванням змісту навчальних предметів, але орієнтирами можуть бути і проблеми, важливі для учнів і не повністю дотичні до навчального змісту.

Проєктів не повинно бути багато, особливо середньо- та довгострокових.

У 3–4 класах перевага віддається більш довгостроковим проєктам із вагомими результатами, які потребують планування, підготовки до висвітлення результатів, узагальнення зробленої роботи; проєктам, які здійснюються у творчих групах. Водночас індивідуальні проєкти також важливі. Форма і кількість учасників проєкту визначаються з урахуванням проблеми, що буде вирішуватися, навчальної мети й індивідуальних особливостей учнів.

Орієнтирами для визначення теми проєкту можуть бути теми тижня або місяця, які визначені в модельних програмах, або особистісні вподобання дитини, проблеми, які постають перед нею в реальному житті.

Як оцінювати кінцеві результати проєктної діяльності?

Під час оцінювання проєктів ефективно актуалізуються основні принципи формувального оцінювання.

Оцінювання проєктів має передовсім стимулювальну функцію. Не варто перетворювати презентації в змагання. Доцільно запропонувати



учням визначити номінації, за якими певна презентація може бути визначена кращою, або номінацію для визначення якості участі кожної дитини. Головною оцінкою проєкту є не оцінка учителя чи батьків, а самооцінка та взаємооцінка учнів. Тому головне завдання педагога на цьому етапі – організувати процес самооцінювання та взаємооцінювання.

Учитель може спрямовувати й аналізувати діяльність учнів за допомогою таких запитань: *Чому ви обрали саме цю тему проєкту? Чи цікаво вам було працювати над проєктом? Що вам заважало в роботі? Що б ви хотіли покращити в підготовці проєкту, у власній діяльності? Якою була ваша роль у проєкті? Які проблеми ви вирішували? Чи самостійно працювали над проєктом? Хто вам допомагав? Чи досягли ви своєї мети? Чи подобається вам кінцевий результат вашої роботи? Що б ви хотіли змінити, доробити? Чого ви навчилися під час виконання проєкту?*

У 3–4 класах також доцільно використовувати листки самооцінювання під час основних етапів, на підставі яких можна проаналізувати здатність учня/учениці:

- оцінити свої можливості виконати цей проєкт, знайти в ньому своє місце;
- оцінити свою діяльність у процесі виконання проєкту і здійснити її корекцію;
- оцінити виконану роботу.

1. Листок самооцінювання готовності учня/учениці до участі в проєкті:

Я сам/сама запропонував/запропонувала проєкт, над яким ми працюватимемо.

Мені цікавий цей проєкт.

Я брав/брала активну участь у обговоренні мети проєкту.

Я розумію мету проєкту.

Мені зрозуміло, які завдання я маю виконати.

Я можу скласти план своїх дій.

Я потребую допомоги вчителя, батьків, друзів.

Мені подобається співпрацювати з однокласниками.

Мені було б легше самому/самій виконувати проєкт.

2. Листок самооцінювання учня/учениці своєї діяльності під час виконання проєкту:

Мені було цікаво працювати впродовж усього проєкту.

Я сам/сама вирішував проблеми, які в мене виникали.

Я потребував/потребувала допомоги.

Я дізнався/дізналася багато нового й цікавого, працюючи над проєктом.

Мені було легко працювати в нашій групі.

Я краще виконав би/виконала б цей проєкт сам/сама.

3. Листок самооцінювання учня/учениці результату своєї діяльності й оцінки результату проєктної діяльності групи:

Я задоволений/задоволена результатом нашої роботи.

Я задоволений/задоволена своїм внеском у спільну роботу.

Наш результат відповідає поставленій меті.

Я вважаю, що наш кінцевий результат потребує доопрацювання (якого саме).

Результат міг би бути кращим, якби...

Отже, проєктна діяльність корелює за основними своїми етапами і принципами з формувальним оцінюванням. Це і етап цілепокладання, і відповідність мети результату, і самооцінювання та взаємооцінювання, і корекція результату. А головне – здійснення зворотного зв'язку на всіх етапах реалізації проєкту.

Спільними є і основні принципи: створення доброзичливої, психологічно комфортної атмосфери; відмова від критики і зміна ролей учасників навчального процесу; орієнтація на життєвий досвід учнів і активізація їхньої самостійної роботи; співпраця учнів, учителя і батьків; акцент на досягненнях; можливість корекції результату; добровільна участь учнів у проєкті; відмова від визначення більш або менш значущих проєктів.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ У чому полягає особливість використання методу проєктів у роботі з учнями 3–4 класів порівняно з учнями 1–2 класів?
- ◀ Які принципи формуального оцінювання актуалізуються під час оцінювання учнівських проєктів?
- ◀ Які види проєктів ви використовуєте найчастіше?
- ◀ Наведіть приклади учнівських проєктів із власної педагогічної діяльності. Як ви використовуєте формувальне оцінювання у процесі виконання проєкту?

4.3. Формувальне оцінювання в моделі багатомовної освіти для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин. Мовне портфоліо

Україна – багатонаціональна держава, у якій, окрім українців, проживають представники інших етносів: болгари, греки, кримські татари, євреї, поляки, росіяни, румуни, словаки, угорці та інші.

У Конституції України утверджується рівність усіх народів нашої держави, гарантуються громадянські права. Національні мови і культури визнаються важливим фактором духовного взаємозбагачення та об'єднання громадян України у процесі вирішення важливих суспільно-політичних проблем.

Відповідно до цих стратегічних орієнтирів визначаються основні засади національної, мовної і освітньої політики в Україні, які передбачають:

- підтримку культурного розмаїття;
- забезпечення культурно-освітніх потреб національних спільнот;



- забезпечення доступу до якісної освіти з можливістю вступу до вищого навчального закладу представників корінних народів, національних меншин;
- створення умов для їх подальшої ефективної діяльності в економічному, політичному, соціальному, культурному житті держави;
- укріплення засад державної мови;
- сприяння розвитку рідної мови, забезпечення її активної ролі в освітньому процесі.

Прагнення України ввійти у європейський освітній простір обумовлює удосконалення системи мовної освіти, її адаптування до нинішніх європейських реалій, створення умов для забезпечення учнів якісною освітою, у контексті якої передбачено збалансоване навчання різних мов, що сприятиме формуванню їх здатності до ефективного спілкування в умовах полікультурного світу, готовності до динамічних суспільних змін, підвищить у подальшому їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Багатомовна освіта є одним із напрямів трансформації українського освітнього простору, який спрямовано на досягнення зазначених цілей.

У 1990 році на 30-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в Резолюції 12 було конкретизовано термін «багатомовна освіта», який означає використання в освітньому процесі щонайменше трьох мов: рідної, державної і міжнародної; визначено завдання популяризації багатомовної освіти як засобу підвищення якості навчання і підтримки культурного розмаїття.

Багатомовна освіта у європейських країнах реалізується за різними моделями, відповідно до загальних завдань мовної політики кожної держави і завдань, актуальних для кожного регіону, окремої школи або класу з огляду на мовну ситуацію та склад учнів, прагнення їхніх батьків, представників громади.

В Україні кожний регіон має свої національно-культурні особливості, урахування яких є умовою успішного запровадження багатомовної освіти.

У 2016–2020 рр. з ініціативи МОН України та підтримки Верховного Офісу комісара ОБСЄ з питань національних меншин у закладах загальної середньої освіти Чернівецької, Одеської та Закарпатської областей проведено експеримент *«Формування багатомовності дітей та учнів: європейський досвід в українському контексті»*, метою якого було вивчення можливостей запровадження багатомовної освіти, зважаючи на багатонаціональний склад їх населення. Результати експерименту свідчать про те, що програми багатомовної освіти, які довели свою ефективність у багатьох європейських країнах, мають перспективу застосування і в Україні. Цей експеримент став початком упровадження прогресивної моделі багатомовної освіти в Україні.

Успішна реалізація цієї моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин сприятиме визначенню нових перспектив розвитку української освіти в контексті сучасних європейських практик; сприятиме активізації продуктивного діалогу щодо місця і ролі мов



корінних народів і національних меншин в освітньому процесі; послабленню політичної складової у визначенні орієнтирів трансформації мовної освіти в поліетнічних регіонах України.

Багатомовна освіта має законодавче підґрунтя для реалізації в закладах загальної середньої освіти України, у яких за новим Законом України «Про освіту» і Законом України «Про загальну середню освіту» готується трансформація системи мовного навчання, що реалізується шляхом створення окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідного корінного народу або національної меншини поряд із державною мовою.

Відповідно до цих законів, особи, які належать до національних меншин України, мають право здобувати початкову освіту в державному, комунальному чи корпоративному закладі освіти мовою відповідної національної меншини поряд з державною мовою.

Особи, які належать до національних меншин України, мови яких є офіційними мовами Європейського Союзу, отримають базову середню освіту державною мовою в обсязі не менше ніж 20 % річного обсягу навчального часу в 5 класі зі щорічним збільшенням такого обсягу (не менше від 40 %) у 9 класі.

Профільну середню освіту – державною мовою в обсязі не менше ніж 60 % річного обсягу навчального часу.

Особи, які належать до інших національних меншин України, здобувають у державних, комунальних чи корпоративних закладах освіти базову та профільну середню освіту державною мовою в обсязі не менше ніж 80 % річного обсягу навчального часу.

Перелік навчальних предметів (інтегрованих курсів) визначається освітньою програмою закладу згідно з вимогами державних стандартів та з урахуванням особливостей мовного середовища.

Багатомовна освіта як досить нова галузь українського освітнього простору характеризується наявністю різних тлумачень її сутності й основних складових, відмінностями в назвах і осмисленні основних компетентностей, які формуються у процесі реалізації її моделі. Саме тому важливо визначитися з основними поняттями.

Основною моделлю багатомовної освіти, яка використовується в експериментальних закладах загальної середньої освіти в Україні з навчанням мов корінних народів і національних меншин, є збагачувальна модель, спрямована на розвиток української мови як державної і на збереження рідної мови.

Вивчення всіх предметів у початковій школі здійснюється рідною мовою. Рідна і українська мови вивчаються як окремі предмети впродовж усього процесу здобуття учнем/ученицею загальної середньої освіти. З 5 класу розширюється функція української мови як засобу опанування змісту немовних предметів, поступово збільшується кількість предметів, які викладаються державною мовою з урахуванням відсотків, визначених Законами України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту».

Навчання іноземної мови МЗ починається з першого класу початкової школи.

Навчання М2 здійснюється з опорою на М1, а МЗ – з опорою на досвід учнів у навчанні М1 і М2.

Іноземна мова МЗ також використовується як засіб опанування змісту немовних предметів на основі предметно-мовної інтеграції (технологія CLIL).

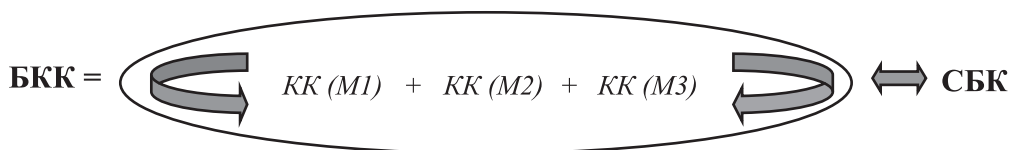
Модель надає можливість навчання М4, починаючи з 5 класу, але використання її як засобу опанування предметного змісту інших навчальних курсів не передбачається.

У процесі інтегрованого багатомовного навчання формується багатомовна компетентність учня/учениці.

Практичною метою реалізації моделі багатомовної освіти є формування багатомовної комунікативної компетентності учня/учениці, яка визначає здатність компетентно послуговуватися державною, рідною та іноземною мовами з урахуванням їх культурного аспекту; толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі; ставитися до мовного й культурного розмаїття як до цінності.

Багатомовна комунікативна компетентність за своєю сутністю є метакомпетентністю і складним асиметричним, динамічним комплексом *комунікативних компетентностей* виучуваних мов і *металінгвістичної, міжкультурної, компенсаторної компетентностей*.

Багатомовна компетентність



BKK – багатомовна комунікативна компетентність.

KK(M1) – комунікативна компетентність (рідна мова).

KK(M2) – комунікативна компетентність (українська державна мова).

KK(M3) – комунікативна компетентність (іноземна мова).

SBK – специфічні багатомовні компетентності: металінгвістична, міжкультурна й компенсаторна.

Ядро багатомовної комунікативної компетентності формується з комунікативних компетентностей усіх трьох мов, інтегрованих під час взаємодії, яка здійснюється за допомогою металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної компетентностей. Ці специфічні багатомовні компетентності забезпечують здатність учнів доцільно переключатися з однієї мови на іншу, виконувати посередницьку роль між мовами і культурами.

Багатомовна особистість зазвичай характеризується різними рівнями сформованості умінь в аудіюванні, читанні, продукуванні усних і письмових висловлювань у різних мовах, що обумовлюється цілями її навчання, соціолінгвістичним статусом мов, наявністю мовного середовища, особливостями організації процесу навчання, особистою мотивацією. Такий нерівномірний розвиток складників вважається зазвичай нормою. Учні можуть краще читати двома мовами, а спілкуватися – третьою. Особливо виразно ця нерівномірність проявляється в початковій школі.



Важливо усвідомлювати, що рівень сформованості комунікативної компетентності в кожній мові впливає на рівень сформованості багатомовної комунікативної компетентності. Склад самих комунікативних компетентностей сутнісно не змінюється: поглиблюється їх зміст і якість.

Уміння і ставлення, знання, які визначені для мовно-літературної галузі в Державному стандарті початкової освіти, є підґрунтям і для формування багатомовної комунікативної компетентності: вони взаємодіють і актуалізуються на основі процесів порівняння і переносу. Ефективність процесу взаємодії залежить від сформованості специфічних компетентностей (металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної), які дозволяють гнучко використовувати мовний репертуар учнів, забезпечують переключення мовних кодів. Саме здатність до переключення з однієї мови на іншу є специфічною і визначальною рисою багатомовної комунікативної компетентності, на відміну від власне комунікативної компетентності.

Металінгвістична компетентність означає здатність учня/учениці до абстрактно-логічних операцій з кількома мовними системами на основі міжмовного трансферу з метою виконання посередницької ролі в усному і письмовому спілкуванні, передачі й обміну інформацією з урахуванням особливостей різних лінгвокультурних систем.

Вважається, що саме така навчальна субординативна багатомовність, коли кожна нова мова сприймається крізь призму мов, якими вже володіє учень/учениця, є ефективною, водночас опорою слугує передусім рідна мова. Важливо, щоб ця багатомовність мала продуктивний характер і учні мали би змогу висловлюватися мовами, які вони вивчають.

Важливими вміннями учнів 3–4 класів, які вчаться за програмами багатомовної освіти, є такі:

Металінгвістичні вміння:

- уміння переключатися з однієї мови на іншу під час спілкування відповідно до комунікативної мети;
- уміння виконувати посередницьку роль у групах з різним рівнем комунікативної компетентності в різних мовах для досягнення мети спілкування або виконання спільного завдання;
- уміння стисло або близько до тексту передати зміст тексту іншою мовою.

Міжкультурна компетентність – здатність особистості осмислювати, аналізувати та інтерпретувати факти різних культур, адекватно сприймати й розуміти представників своєї та інших культур і толерантно взаємодіяти з ними.

Визначальними для міжкультурної компетентності учнів 3–4 класів є уміння:

- знаходити загальне й відмінне в різних культурах (з допомогою вчителя);
- пояснювати особливості своєї культури, розповідати про її традиції (з допомогою батьків і вчителя);
- доцільно застосовувати засоби національного мовленнєвого етикету;
- проявляти толерантність у міжособистісних і міжнаціональних відносинах.

Міжкультурна компетентність формується на уроках всіх навчальних курсів, під час позаурочних заходів, присвячених традиціям різних культур, видатним представникам різних народів.



Компенсаторна (стратегічна) компетентність – це здатність особистості долати дефіцит знань і мовленнєвих умінь у першій, другій чи третій мові, залучати під час спілкування в умовах недостатнього володіння певною мовою знання, навички і уміння, набуті у процесі навчання інших мов; вибудовувати стратегії спілкування в означених умовах.

Важливими для формування компенсаторної компетентності є вміння учня/учениці:

- зрозуміти значення слова в межах контексту під час читання або слухання, за допомогою словника;
- зрозуміти слово на основі аналізу його елементів (префіксів, суфіксів); під час говоріння спростити фразу;
- надати інформацію, використовуючи знайомі слова, паралінгвістичні (невербальні) засоби спілкування тощо;
- попросити співрозмовника повторити запитання, надати додаткову інформацію, звернутися по допомогу.

Ці вміння є основою для багатомовної комунікативної компетентності й визначають здатність учнів:

- комунікувати в різних ситуаціях і сферах спілкування з урахуванням мети і умов спілкування в багатомовному середовищі;
- доцільно переключатися з однієї мови на іншу;
- долати дефіцит мовних знань, навичок і умінь;
- знаходити загальне і відмінне в різних культурах; урахувувати національно-культурні особливості учасників і умов спілкування;
- толерантно спілкуватися і взаємодіяти на міжкультурному рівні.

Важливо також звертати увагу на метапредметні результати, їх динаміку в процесі багатомовного навчання:

- мотивацію учнів до навчання мов, їхнє прагнення до самостійного оволодіння мовами;
- сформованість загальнонавчальних умінь (пізнавальних, регулятивних, комунікативних);
- мотивацію до дослідницької діяльності; участі у творчих проєктах.

Досягнення учнів під час інтегрованого навчання можуть бути продемонстровані за допомогою мовного портфоліо, яке є добіркою репрезентативних свідчень про їхні досягнення у процесі інтегрованого навчання мов. Колекція робіт автора портфоліо демонструє прогрес у навчанні та докладанні зусиль за певний період часу. Значною цінністю є автентичність цих матеріалів, наближення їх до умов реального життя, у яких учні мають застосовувати знання та демонструвати власну компетентність. Мовне портфоліо має неформальний характер і може вміщувати результати будь-якого мовного досвіду учнів.

Наразі за підтримки Міністерства освіти і науки України створено українську версію *Європейського мовного портфоліо* (національний координатор проєкту ЄМП – О. Карп'юк), яке запроваджується як інструмент оцінювання в практику іншомовного навчання за допомогою стратегії «шести кроків», яка передбачає:

1. Формування навичок рефлексії.
2. Ознайомлення учнів із завданнями і функціями ЄМП.
3. Формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів.



4. Формування навичок і розвиток умінь планування учнями власної навчальної діяльності.
5. Поступове впровадження самооцінювання.
6. Підтримка учнівської роботи з ЄМП.

Цю версію доцільно використовувати і під час реалізації моделі багатомовної освіти.

Мовне портфоліо учня/учениці за прикладом Європейського мовного портфоліо складається з мовного паспорта, біографії та досьє.

У мовному паспорті є відомості про мовне середовище, перелік вивчених мов навчання; терміни, упродовж яких вивчається кожна мова; інформація про використання цієї мови в різних сферах і ситуаціях (перебування за кордоном, спілкування з носіями мови); визначення особистих цілей навчання кожної мови.

Мовна біографія вміщує листки самооцінювання учнів щодо сформованості основних комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності в кожній мові на основі визначених дескрипторів, а також самооцінку навчальних стратегій, які використовують учні (*«Я запам'ятовую слова краще, якщо...»*, *«Я розумію текст краще, якщо...»*, *«Я усно сприймаю текст, якщо...»*). Аналіз мовної біографії дає можливість учителю ефективно коригувати свою діяльність, забезпечувати якісний зворотний зв'язок.

Мовне досьє складається з учнівських робіт, які свідчать про їхні досягнення в опануванні мов (твори, грамоти за участь у проєктах). Діти разом з учителем мають визначити терміни наповнення мовного досьє – наприкінці теми, чверті, півріччя. Ці добірки учень коментує: чому саме ці роботи він вирішив репрезентувати, чому вони для нього значущі, які моменти вдалі, а які – потребують удосконалення? Коментарі здійснюються мовою, яку обирає сам учень.

Отже, мовне портфоліо зазвичай вміщує рубрики, які визначені в ЄМП, але учні можуть вносити свої корективи в структуру і підбір рубрик власного портфоліо.

Мовне портфоліо може бути складовою частиною загального портфоліо учня/учениці.

Мовний портфель надає можливість учителю проводити комплексний моніторинг мислительної діяльності школярів під час навчання трьох–чотирьох мов і використання їх для опанування змістом немовних предметів, розвитку багатомовних умінь, формування власних комунікативних стратегій в умовах багатомовності; навичок групової роботи та наполегливості в досягненні результату.

Орієнтирами для визначення рівня сформованості комунікативної компетентності в кожній мові слугують Державні стандарти. Також бажано враховувати *«Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)*.

Мовне портфоліо можна починати складати в 1–2 класах, згодом у 3–4 класах цей процес набуватиме певної системності та свідомості виконання з боку учнів.



Загальна мета завдання мовного портфоліо збігається із завданнями загального портфоліо з урахуванням контексту (інтегрованого процесу навчання мов за багатомовними програмами).

Наведемо приклад мовного портфоліо для учнів 3–4 класів. Перший розділ може мати такі назви: «Мій мовний документ», «Мій мовний паспорт» або «Мови, які я знаю (вивчаю)».

I. Мій мовний документ

1. Мови, які я вивчаю (якими розмовляю) удома:

2. Мови, які я вивчаю у школі. Для чого я їх вивчаю?

3. Мови, які я вивчаю поза школою (мета):

4. Я спілкуюсь з носіями різних мов і використовую такі мови:

5. Я маю родичів і друзів у інших країнах. Я спілкуюся з ними такими мовами:

6. Країни, які я хочу відвідати (відвідав/відвідала):

7. Мені подобаються такі свята моєї країни, тому що...

8. Мене цікавлять свята, які відзначають в інших країнах, і я долучаюся до них або хочу долучитися, тому що...

II. Моя мовна біографія

1. Я почав/почала вивчати другу і третю мови: терміни й умови вивчення (у родині, у школі, у гуртку тощо):

2. Як я оцінюю свої досягнення в опануванні кожної мови:

3. Що мені легко робити (або найбільше подобається робити) кожною мовою (*постав позначку у квадратику*):

☐ слухати

☐ читати

☐ говорити

☐ писати



4. Під час групової роботи я допомагаю іншим учням зрозуміти зміст текстів другою, третьою мовами (конкретизувати мови); у спілкуванні цими мовами (або потребую допомоги в цих ситуаціях).

5. Під час аудіювання я краще розумію зміст тексту, коли...

6. Читаючи, я краще розумію текст, коли...

7. Для того щоб добре написати твір, мені треба...

8. Для того щоб спілкуватися з іншими учнями другою, третьою мовами, я маю...

9. Я допомагаю іншим учням під час роботи в групі зрозуміти зміст текстів другою, третьою мовами (конкретизувати мови); у спілкуванні цими мовами.

10. Що я планую зробити, щоб досягти успіхів у вивченні кожної з мов:

III. Моя мовна скарбничка

Уміщує роботи, що свідчать про успіхи учня/учениці в оволодінні мовами:

- письмові роботи, які сам учень/учениця визначає як кращі;
- словникові роботи; перелік прочитаних книжок; добірка цікавої інформації на певну тему;
- матеріали індивідуальних і групових проєктів;
- нагороди та інші форми визнання досягнень учня/учениці.

Листки самооцінювання є складовою другої частини мовного портфолію. Пропонуємо приклад листка самооцінювання. Важливо зрозуміти, що цей листок є лише прикладом, а не зразком, який обов'язково треба наслідувати. На розсуд учителя та учнів можна обрати декілька позицій або додати власні критерії з урахуванням підготовки учнів, їхнього індивідуального поступу в опануванні мов.

Листки самооцінювання готує вчитель і обговорює з учнями відповідно до спільно розроблених дескрипторів. Учитель може розробляти певні позначки для визначення досягнень учнів, але наприкінці 3-го класу і в 4-му школярі мають бути здатні вербалізувати свої досягнення і труднощі в навчанні мов, у засвоєнні змісту інших предметів. Листок можна використовувати як для фіксування поступу у вивченні однієї мови, так і для порівняльного аналізу двох мов, особливо якщо теми корелюють між собою. Також схожий листок самооцінювання варто використовувати і в процесі навчання немовних предметів для моніторингу формування мовленнєвих умінь з виучуваних мов.

Листок самооцінювання для учнів 3–4 класів

Нові знання за темою, мовні знання	Після завершення теми: – Я знаю... – Я можу...	Задоволений/задоволена своїми результатами, працював/працювала самостійно, але хочу знати і вміти більше	Маю непогані результати, але хочу їх покращити. Треба працювати додатково	Можу досягти кращих результатів, але потребую допомоги
Мій прогрес у говорінні	Після завершення теми: – Я можу...			
Мій прогрес у читанні	Після завершення теми: – Я можу...			
Мій прогрес у письмі, у складанні текстів	Після завершення теми: – Я можу...			
Мій прогрес у слуханні	Після завершення теми: – Я можу...			
<i>Мої нотатки</i> Вважаю, що я став/стала краще _____ Мені було легко _____ Мені було цікаво _____ Я відчував/відчувала труднощі _____ Але зараз я знаю і можу _____ Я хочу дізнатися, навчитися _____				



Під час інтегрованого навчання мов важливо проводити анкетування, яке є ефективною формою зворотного зв'язку, а також ефективною формою рефлексії, що виявляє як компенсаторні й міжкультурні вміння учнів, так і ставлення їх до вивчення мов і долучення до інших культур.

Важливо, щоб анкети не містили формальних загальних запитань (*Що тобі подобається або не подобається в культурі іншого народу?*), а були спрямовані на осмислення конкретних явищ, подій, традицій цієї культури після обговорення певної теми на уроці або після завершення проєкту чи тематичного заходу. У цілому треба уникати запитань на зразок: *Що тобі не подобається?* Краще ставити такі запитання: *Що спільного в культурах народів (конкретизувати, яких народів і які явища, події, ритуали порівнюються)? Чим вони відрізняються? Що тобі здалося цікавим? Що тебе здивувало?*

Отже, освітні результати у процесі реалізації багатомовної освіти потрібно аналізувати на основі результатів навчання кожної з виучуваних мов, результатів спостереження педагога за навчальною діяльністю учнів, їх анкетування і тестування, мовних портфоліо для визначення рівня їхньої мотивації, когнітивного розвитку, комунікативних умінь, рефлексії під час реалізації моделі багатомовної освіти.



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Схарактеризуйте багатомовну комунікативну компетентність учнів.
- ◀ Чим багатомовна комунікативна компетентність відрізняється від власне комунікативної компетентності, а що їх об'єднує?
- ◀ Що таке мовне портфоліо? Чим воно відрізняється від загального портфоліо?
- ◀ Схарактеризуйте структуру мовного портфоліо.
- ◀ На основі яких умінь учитель може зробити висновок про рівень сформованості багатомовної компетентності учнів? Які форми зворотного зв'язку для цього використовують?

4.4. Формувальне оцінювання в умовах дистанційного навчання

Питання дистанційного навчання в системі освіти порушувалося давно, було розроблено алгоритми такої діяльності/навчання, проте світова пандемія 2019 року раптово внесла корективи, змушуючи школи в умовах карантину перейти на навчання в інтерактивному режимі, таким чином змусивши педагогів швидко перелаштувати свою звичну, повсякденну педагогічну практику.

Система освіти, педагоги, батьки та учні комплексно не були готові до переходу на такий вид навчання. Хоча «Положення про дистанційне навчання», у якому визначено мету, зміст і шляхи його реалізації, було розроблено та затверджено МОН України ще 2013 року (наказ від 25.04.2013 № 466). Зокрема, у наказі зазначалося: *«Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на*



базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій».

Дистанційне навчання – це нова форма навчання, що передбачає використання таких засобів, методів, організаційних форм, а також способів взаємодії вчителя та учнів, які реалізуються засобами інформаційних мереж та інформаційних і комунікаційних технологій. Дистанційне навчання передбачає доступ до інтернету, потрібне/наявне технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння вчителями технологіями дистанційного навчання.

Основними формами онлайн-комунікації виступають відеоконференції, форуми, блоги. Найбільш поширені вебресурси дистанційного навчання, які використовують учителі, – Zoom, Viber, Google classroom, платформи відеоконференцій, YouTube, відеозаписи власних уроків.

В умовах дистанційного способу навчання вчителі мають організовувати ефективну освіту учнів на відстані. Однак треба пам'ятати, що рівень сформованості самостійної роботи учнів початкових класів нижчий, ніж основної та старшої школи.

Також визначальними характеристиками дистанційного навчання є відкритість, доступність, безперервність, систематичність, чіткість і лаконічність, створення середовища психологічної безпеки й атмосфери доброзичливості. Отже, створення простору для організації дистанційного навчання є однією з важливих умов. Він включає такі складові:

- онлайн-уроки;
- наявність/використання різних електронних навчальних матеріалів;
- виконання завдань учнями/виконані роботи учнів, практичні завдання, тести тощо;
- оцінювання виконаних робіт, зворотний зв'язок.

Слід зазначити про важливу роль у дистанційному навчанні формульованого оцінювання особистих досягнень учнів: основні його принципи актуалізуються за такої форми навчання найбільш виразно. Адже значну частину матеріалу учні опановують самостійно. Формульоване оцінювання на відстані, звісно, є складним, але можливим і важливим, насамперед для учнів. В умовах дистанційного навчання здійснення формульованого оцінювання – це велика відповідальність учителя, який повинен оцінювати не результат, а процес навчання. Тому робота вчителя має бути націлена на підтримку навчального поступу учнів, діагностування досягнення на кожному з етапів, вчасне виявлення проблеми, підтримку бажання навчатися (навіть у домашніх умовах).

Формульоване оцінювання здійснюють у процесі онлайн-спілкування/онлайн-уроків та на основі поданих поточних, корекційних робіт.

Варто звертати увагу на розуміння учнями виучуваного матеріалу та надання змістовних коментарів учителя щодо правильності виконаної роботи/завдання, а також потребу вчасно зреагувати на рівень засвоєння учнями матеріалу, що подається. До виконання самостійних завдань слід чітко визначити критерії, за якими оцінюватиметься робота. Критерії можуть бути запропоновані вчителем або ж складені



спільно з учнями. В умовах дистанційного навчання особливо важливо хвалити учнів, відзначати їхні досягнення й успіхи, навіть невеликі. Учитель повинен це робити, щоб зберігати мотивацію, надавати поради стосовно того, що потребує додаткового опрацювання, тобто частіше здійснювати з учнями зворотний зв'язок. Під час оцінювання роботи можна запропонувати листки самооцінювання. Обов'язково потрібно звертати увагу школярів, якщо результати самооцінювання відрізняються від безпосередньої оцінки, щоб уникати в майбутньому занижених чи завищених балів. Будь-яка оцінка, яку ставить учитель за виконану роботу, має бути прокоментована.

Учитель може також попросити учнів надати свої відеоповідомлення в одному із сервісів або відправити світлини, що відображають їхню роботу. Це можуть бути також скріншоти і звичайні фото з телефону. Можна дати завдання батькам, щоб вони допомогли зробити відеоролики чи фотографії.

У процесі навчання важливо використовувати основні стратегії етапів формувального оцінювання, які визначають дії учасників навчального процесу й допомагають їм відповісти на три головних питання: *Куди я йду? Де я зараз? Як я можу подолати прогалини?*



Запитання та завдання для самоконтролю

- ◀ Що таке дистанційне навчання? Чим воно відрізняється від звичайної форми навчання?
- ◀ Назвіть найбільш поширені вебресурси.
- ◀ Які особливості формувального оцінювання в умовах дистанційного навчання?



ПІСЛЯМОВА

Це останній розділ посібника, але сподіваємося, що наша співпраця триватиме. Зворотний зв'язок з вами допоміг нам визначити зміст цієї роботи, тому ми вважаємо її спільним результатом.

Під час створення посібника ми керувалися бажанням довести вам, що застосування формульовального оцінювання є важливою умовою ефективного навчання, потужним інструментом для поліпшення його якості. Сподіваємося, що ви відкрили для себе нові аспекти формульовального оцінювання, систематизували свої знання щодо його різноманітних технік, підходів до постановки цілей навчання і вироблення критеріїв оцінювання його результатів; видів зворотного зв'язку, форм організації самооцінювання і взаємооцінювання учнів; ознайомилися з новими тенденціями розвитку сучасної української освіти.

Формульовальне оцінювання на сучасному етапі розвитку української освіти трансформувалося з інноваційної технології в основний вид оцінювання, зокрема в початковій школі. Як показує практика кращих українських учителів, «оцінювання для навчання» сприяє створенню психологічно комфортного навчального середовища для учня і вчителя, у якому ефективно розвиваються навички критичного і творчого мислення, надається можливість для особистого прогресу всіх учасників навчального процесу.

Упровадження формульовального оцінювання потребує системних знань щодо його сутності, умов та принципів використання. На стадії апробації цієї системи вчителю потрібно докласти чимало зусиль, щоб загальні принципи формульовального оцінювання ефективно запрацювали в його педагогічній діяльності. Ці зусилля приводять до вагомого результату для всіх учасників навчального процесу.

Сучасна дитина в процесі навчання потребує іншого стилю спілкування, який ґрунтується на повазі до її особистості, підтримці її зусиль, прагненні до самовдосконалення.

Сучасні батьки хочуть брати активну участь у навчальному процесі.

Сучасні вчителі прагнуть підвищувати свою професійну майстерність; не задовольняються традиційними видами оцінювання, а впроваджують такі підходи, які сприяють прогресу учнів і підвищують якість освіти. Ефективне впровадження формульовального оцінювання здатне задовольнити всі ці прагнення і цілі.

Керуючись основними принципами формульовального оцінювання, пропонуємо вам заповнити анкету самооцінювання ефективності опрацювання вами матеріалів посібника.

Відповіді на запропоновані запитання допоможуть вам визначити своє ставлення до формульовального оцінювання, більш свідомо його використовувати на уроках.

Якщо ви маєте бажання, будемо раді зворотному зв'язку з нами у вигляді відповідей на запитання, які допоможуть нам визначити ваші потреби і проблеми в запровадженні формульовального оцінювання.

Дякуємо за співпрацю!

Олена Фідкевич: elena.fid@ukr.net

Наталія Богданець-Білокаленко: nataliabogdanets@gmail.com



АНКЕТА

1. Визначте мету цього посібника. Чи вдалося авторкам реалізувати її?
2. Чи застосовуєте ви формувальне оцінювання у своїй педагогічній практиці?
3. Що було вам уже відомо про формувальне оцінювання, а яка інформація була новою?
4. Яка інформація, техніки формувального оцінювання вас зацікавили?
5. Які прийоми формувального оцінювання ви вже використовуєте, а які будете використовувати після опрацювання цього посібника?
6. Обґрунтуйте важливість формувального оцінювання для всіх учасників навчального процесу. Використайте для відповіді матеріали посібника.
7. Які прийоми і техніки формувального оцінювання з вашого досвіду ви запропонували б авторкам посібника?
8. Які труднощі в запровадженні формувального оцінювання особисто для себе ви визначаєте?
9. Що ви маєте зробити для їхнього усунення?
10. Висловіть свою думку щодо переваг і ризиків формувального оцінювання саме у вашій педагогічній практиці.



Д О Д А Т К И

Додаток 1

ОПИТУВАЛЬНИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ САМОАНАЛІЗУ

Опитувальник для вчителя з визначення ефективності його діяльності на етапі цілепокладання

1. Чи формулюю я цілі навчального заняття спільно з учнями?
2. Чи збільшується частка самостійності учнів у складанні та здійсненні планів своєї навчальної і життєвої діяльності?
3. Чи дотримуюсь я принципів наступності та перспективності під час формулювання цілей навчального заняття?
4. Чи акцентую я увагу в процесі цілепокладання на соціальну, практичну й особистісну значущість досліджуваного матеріалу для моїх учнів?
5. Чи здійснюю я спільно з учнями планування роботи на уроці?
6. Які прийоми цілепокладання я використовую?
7. Чи дотримуюся я вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі формулювання цілей?
8. Чи здатні мої учні до контролю своїх досягнень відповідно до цілей?

Опитувальник для вчителя щодо ефективності запровадження формувального оцінювання

1. Якими принципами формувального оцінювання я керуюсь?
2. Як забезпечую досягнення учнями поставлених цілей?
3. Які форми активізування навчальної діяльності я використовую?
4. Які форми зворотного зв'язку я використовую?
5. Які форми самооцінювання та взаємооцінювання використовують мої учні?
6. Чи впливає це на успішність їх навчання?
7. Чи відстежую я прогрес окремих учнів?
8. Як я визначаю проблеми окремих учнів?
9. Чи досягають мої учні успіху в процесі навчання?
10. Чи усвідомлюють вони досягнутий прогрес?
11. Чи дає моє викладання рівні можливості успіху хлопчикам і дівчаткам? Учням з особливими потребами?
12. У якій формі я фіксую свої спостереження щодо успішності окремих учнів та класу в цілому?

Опитувальник для вчителя щодо ефективності використання методу проєктів

1. Чи відповідає проблема проєкту інтересам і запитам учнів?
2. Чи потрібна була учням значна допомога у здійсненні проєкту?
3. Чи зберігався інтерес до проєкту впродовж усього терміну виконання?



4. Чи покращилися уміння учнів самостійно добирати та аналізувати інформацію, робити висновки?
5. Чи сприяв цей проєкт розвитку творчого мислення учнів?
6. Чи поліпшилися навички учнів співпрацювати в групі?
7. Чи були залучені батьки до виконання проєкту?
8. Чи здійснювалося самооцінювання і взаємооцінювання діяльності та результатів проєкту учнями?
9. Чи відповідав результат проєкту визначеній меті?
10. Чи була доцільною і якісною презентація проєкту?



ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

БАГАТОМОВНА ОСВІТА. Освітньо-організаційний процес, який передбачає *компетентнісно орієнтоване навчання* трьох мов як систем (рідної, державної та іноземної) з урахуванням їх культурного аспекту та використання їх як засобів опанування предметного змісту інших предметів, як засобів спілкування в багатомовному освітньому середовищі.

БАГАТОМОВНІСТЬ. 1) Здатність учня/учениці комунікативно доцільно послуговуватися кількома мовами відповідно до мети й умов спілкування. 2) Характеристика освітнього середовища або мовного середовища учня/учениці поза освітнім закладом.

ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ. Оцінювання результатів навчання на основі партнерської взаємодії учнів, метою якого є їхнє покращення та вдосконалення умінь співпрацювати в групі.

ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК. Отримання інформації під час спільної взаємодії учасників навчального процесу, що дозволяє визначити етап навчального поступу учнів і подальше спрямування їхньої діяльності.

КРИТЕРІЙ. Ознаки, на підґрунті яких у процесі формувального оцінювання відбувається оцінка відповідності результатів навчання визначеній меті. Виробляються на етапі цілепокладання в результаті спільного обговорення вчителем і учнями.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ. 1) Вид мислення, що ґрунтується на ухваленні ретельно обміркованих та самостійних незалежних рішень. 2) Критичне мислення учнів початкових класів – здатність розмірковувати, аналізувати та виголошувати власні незалежні висновки та рішення, обґрунтовувати їх.

МОВНЕ ПОРТФОЛІО. Добірка матеріалів, які представляють досвід навчальної діяльності учня з оволодіння всіма виучуваними мовами в їхньому культурному аспекті, що надає учням і вчителю можливість самостійно або спільно аналізувати й оцінювати обсяг роботи і характер досягнень учня/учениці, їхню динаміку в навчанні цих мов і культур, динаміку процесу оволодіння мовами. Використовується як інструмент для самооцінювання навчальної діяльності. Уміщує інформацію про мовний досвід учня/учениці, виконані завдання, проекти, доповіді, письмові роботи й ін. За прикладом Європейського мовного портфеля складається з мовного паспорта, біографії та досє.

МОВНИЙ РЕПЕРТУАР учня/учениці – комплекс усіх мовних знань і умінь, готовність використовувати засоби різних мов у спілкуванні та здобутті й використанні інформації у процесі навчання.

МОНІТОРИНГ. Система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, орієнтована на інформаційне забезпечення управління освітою, що дозволяє судити про якісний і кількісний стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку.



ОЦІНЮВАННЯ. Процес спостереження за навчальною і пізнавальною діяльністю учнів, а також опису, збору, реєстрації та інтерпретації інформації про учня з метою поліпшення якості освіти.

ПОРТФОЛІО. 1) Цілеспрямована добірка робіт учня, які показують зусилля учня під час виконання робіт, його прогрес і досягнення з одного чи кількох предметів. 2) Технологія формувального оцінювання. 3) Папка досягнень.

ПРОЄКТ (навчальний). Навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учнів, що має спільну мету, узгоджені способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату з розв'язання певної проблеми, значущої для учасників проєкту.

РЕФЛЕКСІЯ (лат. *reflexio* – відображення) – готовність і уміння осмислювати свою діяльність; самоаналіз навчальної діяльності і її результатів.

САМООЦІНЮВАННЯ. 1) Прийняття рішення самим учнем/самою ученицею про відповідність виконаної роботи певним критеріям, нормам, вимогам. 2) Самостійне оцінювання учнями власних психологічних якостей і поведінки, досягнень і невдач, переваг і недоліків. Ґрунтується на самосвідомості – системі уявлень особистості про себе і ставлення до себе, що містить саморегулювання і самоконтроль.

ТАКСОНОМІЯ БЛУМА (з гр. *ταξις* – упорядкований розподіл і *νομος* – закон) – набір ієрархічних моделей, які використовуються для класифікації освітніх цілей навчання за рівнями складності та специфічності. Охоплюють цілі навчання в когнітивній, афективній і сенсорній сферах. Цілі навчання в когнітивній сфері визначаються через рівні засвоєння: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінку. Розробка групи вчених під керівництвом Бенджаміна Блума 1956 року, якому належить праця «Таксономія освітніх цілей: сфера пізнання».

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ. Етап формування мети навчального процесу та планування його результату відповідно до вироблених критеріїв на основі врахування потреб, можливостей і особливостей його учасників.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ. 1) Процес оцінювання з метою підвищення якості навчання шляхом визначення та інтерпретації даних, які використовуються для з'ясування динаміки учнів у навчальній діяльності та засобів корекції результатів навчання. Важливими складниками є самооцінювання і взаємооцінювання. 2) Технологія оцінювання.



БІБЛІОГРАФІЯ

Офіційні джерела

1. Концепція Нової української школи (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 15.07.2020).
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 17.07.2020).
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.07.2020).
4. Наказ № 924 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).
5. Наказ № 1154 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).
6. Лист Міністерства освіти і науки щодо методичних рекомендацій для 3 класів експериментальних закладів загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/3-klas-nush.pdf> (дата звернення: 17.07.2020).
7. Наказ МОН № 1146 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи». URL: <https://drive.google.com/file/d/1PLsUy1RJ-7ew5LfM6KcF2bke4M3mBQ3j/view?usp=sharing> (дата звернення: 07.10.2020).
8. Модельні програми для пілоту НУШ на сайті МОНУ. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/MNP-gruden.pdf> (дата звернення: 22.07.2020).

Науково-методичні джерела

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. К. : Атіка, 2009. 684 с.
2. Бакуліна Н. В. Застосування інноваційних технологій у дистанційному навчанні предметів юдаїки. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути* [зб. наук. пр.] : матеріали V міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 03 червня 2020 р. Київ, 2020. С. 159–172. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720834/https://openscilab.org/wp-content/uploads/2020/06/suchasni-vikliki-i-aktualni-problemi-nauki-osviti-ta-virobnictva_2020_06_03-tezy.pdf (дата звернення: 04.09.2020).
3. Вілмут Дж. Використання портфоліо для навчання та оцінювання : навч. посібн. / за ред. І.Є. Булах, М.Р. Мруги. К. : Майстер-клас, 2007. 48 с.



4. Вілмут Дж. Оцінювання для навчання : навч. посіб. / за ред. І. Є. Булах, М. Р. Мруги. К. : Майстер-клас, 2007. 170 с.
5. Гопкінз Дейвід. Оцінювання для розвитку школи. Львів : Літопис, 2003. 256 с. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов, Страсбург. К. : Ленвіт, 2003. 262 с.
6. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навчально-методичний посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 102 с.
7. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо: методичне видання. Тернопіль : Лібра Terra, 2008. 112 с.
8. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 2. Комп'ютерноорієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 6 (13). С. 26–32.
9. Лотоцька А., Пасічник О. Методичні рекомендації щодо дистанційного навчання в школі. МОН України, Фонд «Відродження», ГО «Смарт освіта»: 2020. 36 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 04.09.2020).
10. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
11. Онопрієнко О. В. Управління проектною діяльністю молодших школярів. Навчання і виховання учнів 4 класу : методичний посібник для вчителів / упор. О. Я. Савченко. К. : Початкова школа, 2005. С. 53–54. 2.
12. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб.: за заг. ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
13. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. : А.С.К. 2007. 144 с.
14. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пехоти. К.: АСК, 2002. 255 с.
15. Проекти в початковій школі: тематика та розробка занять / упоряд. О. Онопрієнко, О. Кондратюк. К. : Шкільний світ, 2007. 128 с.
16. Першукова О. О. Формування міжкультурної компетенції учнів засобами іноземних мов в умовах полікультурності європейського соціуму. Полікультурні компетенції та виклики ХХІ століття: зб. наук. праць. 2008. С. 102–110.
17. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник, К. : Грамота, 2012. 504 с.
18. Савченко О. Я., Вашуленко М. С., Бібік Н. М. та ін. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів : посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 310 с.
19. Морзе Н. В. Формувальне оцінювання: від теорії до практики / Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45–57.
20. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. В. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінюван-



ня у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза, 2019. 64 с.

21. Щербак О. І. Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: навчально-методичний посібник / Щербак О. І., Софій Н. З., Бович Б. Ю. ; за наук. ред. О. І. Щербак. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2014. 136 с.

22. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання: методичні рекомендації. К. : МАУП, 2005. 72 с.

23. Bakulina N. V. Long-distance learning in the globalized world: contemporary tendencies and experience of implementation. *Ukrainian Educational Journal*, 2020. № 3.

24. Black P. Formative Assessment and Curriculum Consequences Curriculum and Assessment; Scott David (Editor). Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. P. 7–24.

25. Inside the Black Box : Raising Standards through Classroom Assess-Black P. ment / Paul Black, Dylan Wiliam // Phi Delta Kappan. 1998. Vol. 80, No. 2 (October). PP. 1–12.

26. Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W. & Krathwohl D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

27. Harlen W. The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary education. Primary Review Research Survey s Interim Report Cambridge : The Primary Review, 2007. 42 p.

28. Wiliam D. An Overview of the Relationship between Assessment and the Curriculum. Curriculum and Assessment; David Scott. Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. P. 165–182.

29. Wiliam D., Black P. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom / P. Black [et al.] // Phi Delta Kappan. 2004. Vol. 86. № 1. P. 9–21.

Навчальне видання

ФІДКЕВИЧ Олена Львівна
БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО Наталія Іванівна

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАЛЬНОГО
ОЦІНЮВАННЯ У 3–4 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

для педагогічних працівників

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено**

Відповідальна за випуск *Марія Москаленко*
Редактор *Інна Борік*
Обкладинка, макет, художнє оформлення *Світлани Железняк*
Технічний редактор *Цезарина Федосіхіна*
Комп'ютерна верстка *Лариси Кулагіної*
Коректори *Наталія Лозова, Олена Симонова*

Формат 70×100/16. Ум. друк. арк. 7,8. Обл.-вид. арк. 6,24.
Тираж 61166 пр. Вид. № 2159. Зам. № 20-11-2002.

Видавництво «Гене́за», вул. Тимошенка, 2-л, м. Київ, 04212.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 5088 від 27.04.2016.

Віддруковано у ТОВ «ПЕТ»,
вул. Максиміліанівська, 17, м. Харків, 61024.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 6847 від 19.07.2019.