

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра освітології і педагогіки

ДЕБЕРА Микола Юрійович

**Навчальне завдання як педагогічний засіб
досягнення особистісних результатів навчання в
закладі вищої освіти/Educational task as a pedagogical
means of achieving personal learning results in a higher
education institution**

спеціальність: 011 – Освітні, педагогічні науки
освітньо-професійна програма – Управління закладами освіти
Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

ОСУЗОМ-21

М. Ю. Дебера

Науковий керівник

доктор філософії (PhD)

з осв., пед. н., доцент Г. В. Зварич

Кваліфікаційну роботу допущено

до захисту:

« ____ » _____ 20 ____ р.

Завідувач кафедри

_____ **Л. З. Ребуха**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І. ОРІЄНТОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НА ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	6
1.1 Наукові підходи до визначення поняття «завдання».....	6
1.2 Навчальне завдання: сутність та специфіка.....	12
1.3 Педагогічне завдання: особливості застосування (прикладі).....	20
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ 2. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЙ ЇХ ОРІЄНТАЦІЇ НА ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	29
2.1 Сучасні засоби оцінювання результатів навчання.....	28
2.2 Особистісні результати навчання як запланована мета сучасної освіти.....	37
2.3 Самооцінювання особистісних навчальних досягнень.....	40
Висновки до другого розділу.....	51
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	56

ВСТУП

Актуальність дослідження. Результати навчання (learning outcomes) – це засвоєні знання, уміння, навички та сформовані компетенції; те, що навчається знатиме, розумітиме і вмітиме після успішного закінчення процесу навчання.

Поняття «результат навчання» офіційно вперше був використаний у документах Болонського процесу у 2003 р. у комюніке Берлінської конференції міністрів освіти. Одна з його цілей – створення системи залікових одиниць як належного інструменту стимулювання найширшої студентської мобільності. Було запущено ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) — Європейську систему накопичення залікових одиниць. На переконання науковців О. Левчук, Л. Гусак, К. Бублик – це орієнтована на студента система накопичення та перекладу залікових одиниць, заснована на прозорості результатів навчання та процесів навчання, що використовується, наприклад, при переході від одного навчального закладу до ін. [55, с. 193–198].

Науковці Н. Лук'янченко та Г. Ларичева зазначають, що ECTS сприяє процесам планування, реалізації, оцінки, визнання та їх легалізації [31, с. 50–51]. У системі, орієнтованій на студента, освітні організації сприяють та підтримують здобувачів освіти у формуванні їх індивідуальних освітніх траєкторій та допомагають їм вибудовувати власний стиль навчання; дають студентам більший вибір у змісті, способах, швидкості та місці навчання; використовують «результати навчання» та «трудомісткість навчання» для оцінки результатів навчання.

Результати навчання, включаючи компетенції, у Європейській системі переведення та накопичення залікових одиниць розглядаються науковцями (С. Леу [28, с. 1213], С. Шевчуком [56]) як загальні підсумки навчання, де результати навчання відображають зв'язок викладання, навчання та оцінки; включають базу для оцінки трудомісткості та розподілу залікових одиниць; утримують чіткі критерії оцінки, включаючи як мінімальні вимоги, так і очікуваний рівень; оцінюють як теоретичні концептуальні знання, так і отримані

професійні та загальні навички їх використання; відображають бажані результати після закінчення навчання, а не засоби чи процес.

До основних показників досягнення результату навчання науковцями віднесено: знання (knowledge) як результат процесу пізнання реальності, що узагальнює та систематизує отриману інформацію, поняття, судження, теорії, уявлення про предмети та явища; уміння (skills) як засвоєні способи виконання дій, здатність застосовувати набуті знання та навички у практичній діяльності в мінливих умовах; навички (habits, skills) як прийняті, застосовувані, а часом і доведені до автоматизму моделі дій фахівців та як сукупність знань, умінь і мотивації застосовувати їх у своїй діяльності. Важливими групи навичок, що передбачають перцептивні (чуттєві) навички, спрямовані на сенсорне сприйняття навколишнього світу та аналіз отриманої інформації; розумові (розумні) здібності та методи здійснення розумової діяльності, включаючи концентрацію та розподіл уваги, спостереження, запам'ятовування, цілепокладання, образне уявлення, уяву, саморефлексію; рухові (моторні) велику і дрібну моторика та в цілому автоматизований механічний вплив на середовище або предмет з метою його перетворення; поведінкові (соціальні) моделі поведінки у певних ситуаціях, включаючи комунікабельність, навчання, взаємодію. Однак до кінця невивченим є питання, що стосується навчального завдання як педагогічного засобу досягнення особистісних результатів навчання в закладі вищої освіти, що актуалізує тему нашого кваліфікаційного дослідження.

Мета дослідження: окреслити навчальне завдання як педагогічний засіб досягнення особистісних результатів навчання у вищій освіті.

Об'єкт дослідження навчальне завдання у ЗВО.

Предмет дослідження: особливості навчального завдання як засобу у досягненні особистих результатів навчання.

Завдання дослідження:

1. Описати орієнтованість навчальні завдання, що орієнтовані на досягнення особистісних результатів здобувачів освіти в процесі навчання.

2. Дати оцінку результатам навчання з позицій їх орієнтації на досягнення особистісних результатів здобувачів освіти

3. Дослідити особливості формування професійної мотивації студентів у процесі набуття ними професії у ЗВО.

4. Здійснити самооцінювання особистісних навчальних досягнень.

Теоретичною основою дослідження послужила наукова література з відображенням особистісних досягнень результатів навчання у вищій освіті шляхом зреалізування навчального завдання.

Практична значимість дослідження полягає у розробленому навчальному завданні як педагогічному засобі досягнення особистісних результатів навчання у вищій освіті.

Методами дослідження цієї роботи є вивчення літературних джерел та її критичний, логічний аналіз; синтез, спостереження, узагальнення, порівняння, класифікація.

Структура дослідження: робота має традиційну структуру та включає зміст, основну частину, що складається з двох розділів, висновків до кожного розділу, загального висновку, списку використаних джерел та додатків.

Робота містить 63 сторінки, з них – 55 сторінок основного тексту, 5 літературних джерел (з яких 7 іноземною мовою), 1 рисунок та 1 таблицю.

За результатами дослідження **опубліковано двоє тез** на тему «Організація освітнього процесу за поставлених навчальних завдань» у збірнику V Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (Тернопіль, ЗУНУ, 20 травня. 2023 р.) та «Основні показники досягнення особистісних результатів навчання в закладі вищої освіти» у збірнику VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (Тернопіль, ЗУНУ, 24 листопада. 2023 р.).

РОЗДІЛ I

ОРІЄНТОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАВДАНЬ НА ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

1.1. Наукові підходи до визначення поняття «завдання»

Одним із актуальних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти є реалізація практико-орієнтованого підходу. Однак недостатньо дослідженими залишаються практико-орієнтовані завдання, що мають величезний потенціал у формуванні професійної компетентності та досвіду майбутнього фахівця загалом. Підходи до визначення поняття «завдання», їхньої класифікації в сучасній психолого-педагогічній літературі неоднозначні. У той же час загальним для найбільш значущих досліджень є системне використання педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів.

Системоутворюючою основою більшості авторських підходів є педагогічні вміння, формування яких спрямоване використання педагогічних завдань. При визначенні сутності, структури та особливостей функціонування поняття «педагогічна завдання» звернемося до сучасних психолого-педагогічних досліджень.

З точки зору структури педагогічне завдання – це система з обов'язковими компонентами, якими є: предмет завдання, що у вихідному стані (початковий предмет), модель необхідного стану предмета завдання (вимогу) (Г. Балл). Хоча традиційними структурними елементами завдання є умова, питання, рішення та відповідь, але це поділ щодо процесу вирішення. Так, Л. Спірін [1, с. 19] також вказує на дві сторони завдання: відомий та невідомий зміст, тобто умова та питання.

Досягнення педагогом цілей навчального проекту передбачає розвиток навичок мислення здобувачів освіти (аналізу, синтезу, оцінювання). Разом з тим у рамках проектування систем навчальних завдань для педагогів досвід вітчизняних дослідників заслуговує на особливу увагу. Так, відповідно до

дидактичної мети, Л. Спірін класифікує та систематизує педагогічні ситуації та завдання, поділяючи їх з погляду: місця виникнення (у школі, у сім'ї); сутності педагогічного процесу (дидактичні, виховні та навчально-виховні); взаємодіючих суб'єктів та об'єктів виховання («педагог – клас», «батьки – діти», «особистість у процесі виховання»); перспектив ситуації (стратегічні, тактичні, оперативні).

Різноманітні навчальні та діагностичні завдання Л. Спірін поділяє на класи (групи): клас «А» – завдання щодо дотримання вимог, що відображають певну мету пізнавальної діяльності здобувачів освіти; клас «Б» – завдання інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння психолого-педагогічною теорією; клас «В» – завдання відповідно до курсів, що вивчаються; клас «Г» – завдання для використання у різних формах навчального процесу; клас «Д» – завдання для виявлення педагогічних проблем у змісті та методах виховання (навчання) [1].

Після Л. Спірін виділяє подібні види [9]. При визначенні авторського варіанта видів педагогічних завдань як навчальних значущі дослідження у тому, що з погляду практичної педагогічної діяльності виникаючі завдання мають «технологічний», інструментальний характер. «Вони завжди спрямовані на пошуки способів досягнення педагогічних цілей у конкретних умовах діяльності, причому під час вирішення цих завдань можуть виникати нові проблемні ситуації і, отже, формулюватися нові завдання, вірніше «підзавдання», що виступають як приватні по відношенню до завдань основних.

«Підзавдання виступають завжди як складові ланки, зміст яких визначається, зрештою, їх місцем у загальній стратегії діяльності педагога» [10, с. 29]. Це підпорядкування завдань визначено через такі критерії, як спрямованість (організація предметного змісту діяльності здобувачів освіти; організація форм діяльності здобувачів освіти), проблемність (завдання вправи; завдання-проблеми), характер змісту (аналітичні; проєктивні; виконавчі). Залежно від характеру вимог і, відповідно, шуканого до системи можуть бути включені навчальні завдання на конструювання, пояснення [10].

Відповідно навчання професійної діяльності за допомогою завдань ґрунтується на інтеграції та екстеріоризації функцій педагогічного управління. Педагог у процесі професійної діяльності вирішує бінарні групи педагогічних завдань: аналітико-рефлексивних (аналіз та рефлексія цілісного педагогічного процесу, його елементів, що виникають утруднень); конструктивно-прогностичних (побудова цілісного педагогічного процесу, планування, прогнозування результатів та наслідків прийнятих рішень); організаційно-діяльнісних (реалізація різних варіантів навчально-виховного процесу, поєднання різноманітних видів педагогічної діяльності); оціночно-інформаційних (збір, обробка та зберігання інформації про стан та перспективи розвитку педагогічної системи, її оцінка); корекційно-регулюючих (корекція перебігу педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв'язків, їх регулювання та підтримка) [11].

Близькими до вибору системотворчої основи стали дослідження, де в основу комплексу системи завдань щодо формування компетентності у майбутніх педагогів покладено специфіку проектування та проведення студентами уроків. Г. Баллом запропоновані такі групи завдань:

– аналітичні (на орієнтування у предметному змісті уроку; на облік вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів у засвоєнні предметного змісту математики; на орієнтування у методичному розмаїтті засобів та способів навчання);

– конструктивні (на оволодіння студентами цілепокладанням; на планування способів мотивації та організації введення понять, законів, способів дій; на вибір способів та засобів організації різних видів діяльності в процесі засвоєння матеріалу; на планування контролю рівня засвоєння матеріалу);

– контрольооціночні (на проектування та реалізацію компетентнісного підходу в курсі математики початкової школи; на оцінювання якості сформованості математичної компетентності молодших школярів).

Крім специфіки педагогічної діяльності, основою проектування системи педагогічних завдань стають такі аспекти:

1) організація пізнавальної діяльності студентів:

- завдання, що вирішуються за допомогою перцептивної діяльності;
- завдання, що потребують репродуктивно-описової,
 - репродуктивно-виконавчої діяльності; завдання, які вирішуються у процесі творчої діяльності (варіативної, проблемно-орієнтованої, пошукової, перцептивно-конструктивної);
 - задачі, які вирішуються за допомогою здійснення декількох видів діяльності;

2) формування стимулів до педагогічної творчості:

- завдання на можливість вибору; завдання створення ефекту здивування, захоплення, задоволення;
- завдання на стимулювання зацікавленості, інтересу щодо оволодіння основами творчості;
- завдання на здогад;
- завдання на неоднозначність відповіді;
- завдання з недостатньою кількістю даних, вирішення яких потребує пошуку додаткової інформації;
- завдання на невизначеність кінцевого результату; завдання знаходження раціональних способів вирішення;
- завдання відкриття нового способу розв'язання;

3) поступове професійно-інтелектуальне ускладнення педагогічних завдань:

- ознайомчі (наочно демонструють різноманітні професійні шляхи та способи реалізації педагогами умінь вирішувати педагогічні виховні завдання);
- аналітичні (спрямовані на практичне оволодіння студентами вміннями педагогічного аналізу);
- операційно-практичні (покликані у лабораторних умовах сформувати навички професійно-творчої взаємодії з здобувача освіти);
- частково-конструктивні (що включають пошук власних способів розв'язання);
- конструктивно-операційні (самостійна робота з аналізу педагогічних ситуацій, конструювання завдань та ефективного їх вирішення);

4) організаційно-методичний аспект оволодіння педагогічною діяльністю в початковій школі:

- за обсягом інформації (поглиблені; достатні; мінімально необхідні завдання);
- за рівнем допомоги викладача (самостійне рішення; епізодичне підказування; постійна робота з викладачем);
- за рівнем використання алгоритму (називається лише умова завдання; вказується умова та алгоритм рішення);
- вказується умова, алгоритм рішення та дидактичний матеріал);
- за темпом вивчення (випереджальне; адекватне; відстаюче);
- за обсягом рішення (повне рішення; часткове рішення);
- за рівнем засвоєння (копіювальне; алгоритмічне; евристичне; пошукове);
- організаційно-методичний аспект модульного навчання (А.В. Фурман [17]).

У той самий час характеристики ієрархічності, функціонування цієї системи необхідно розкрити аспекти, пов'язані з рішенням педагогічних завдань. Фундаментальним у проектуванні алгоритмів розв'язання задач є підхід Д. Пойа [18]. Згодом цей підхід було уточнено Л. Фрідманом [19] і набув нових елементів у своїй структурі:

- а) аналіз завдання;
- б) пошук способу розв'язання (систематичний запис завдання);
- в) план розв'язання;
- г) здійснення плану розв'язання;
- д) аналіз рішення;
- е) дослідження завдання;
- ж) перевірка;
- з) відповідь.

Поруч із роботами Д. Пойа, у яких порушені питання формування евристичного мислення з допомогою спеціального алгоритму, нашого дослідження мають особливу цінність [20]. Він представив оригінальний підхід до аналізу і вирішення технічних завдань, заснований не так на інтуїтивному

пошуку відповіді, але в усвідомлених операціях мислення цими операціями стали евристичні методи. Вчений та представники науково-методичної школи теорії вирішення винахідницьких завдань систематизували патентну інформацію, прийоми письменників фантастів, зразки техніки. Це відбилося в алгоритмі вирішення винахідницьких завдань, методах та «прийомах фантазування».

Отже, на основі аналізу та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування професійних умінь у майбутніх учителів охарактеризуємо концептуальні положення системи педагогічних завдань як засоби формування професійних умінь майбутніх учителів.

1. Вирішення педагогічного завдання є:

- вибір стратегії та розробку тактики досягнення поставленої мети;
- етапи прийняття рішення: пошук інформації, висування альтернатив, зіставлення та вибір, розробка програми дій;
- структура прийняття рішень: мета, результат, способи досягнення результату, критерії оцінки та правила вибору;
- критерії прийняття рішень: простота, ясність, визначеність, ефективність даних умов діяльності, конструктивність.

2. Зміст педагогічних завдань необхідно пред'являти студентам відповідно до певних етапів оволодіння педагогічною діяльністю та формування професійних умінь:

- аналіз готових варіантів професійно-педагогічної діяльності;
- оволодіння професійними вміннями щодо обґрунтування, вибору та конструювання способів роботи молодших школярів за запропонованим зразком;
- формування всієї сукупності професійних умінь для самостійного конструювання методів навчання та прийомів роботи здобувача освіти.

3. У процесі формування професійних умінь студенти переходять від загальнопедагогічних, типових завдань, що виникають на даний момент, до вирішення довгострокових, перспективних проблем, конструювання власних

взаємодій з молодшими школярами, з батьками здобувачів освіти, громадськістю, колегами, адміністрацією школи.

Отже, теоретичні дані становлять основу конструювання системи педагогічних завдань, які впливають на формування професійних умінь в студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Цілісна система активно впливає на компоненти, з яких вона утворена, і перетворює їх відповідно до своєї природи. В результаті вихідні компоненти зазнають помітних змін, ці зміни є наслідком внутрішньої взаємодії самих компонентів цілісної системи.

1.2. Навчальне завдання: сутність та специфіка

Навчальне завдання – це навчальна вправа, що пропонується здобувача освіти для розвитку та закріплення навичок та знань у певній галузі. Вона допомагає студентам застосувати теоретичні знання на практиці, а також розвинути критичне мислення, аналітичні та логічні здібності.

Постає питання, що таке навчальне завдання та як його визначити?

Визначити навчальне завдання можна за кількома ознаками:

1. Мета завдання. Навчальне завдання має конкретну мету, яку необхідно досягти. Вона може бути спрямована на розвиток певних навичок, поглиблення знань з певної теми або вирішення практичної проблеми.

2. Рівень складності. Навчальне завдання має бути досить складним, щоб надати здобувача освіти можливість застосувати отримані знання, але водночас бути здійсненним і досяжним.

3. Структура задачі. Навчальне завдання має мати чітку структуру з певними етапами рішення. Вона може складатися з текстової умови, набору питань чи дій, які потрібно виконати.

Приклади навчальних завдань можуть включати рішення математичних прикладів, аналіз текстів та підготовку короткого викладу, створення програмного коду, проведення дослідження чи експерименту, складання бізнес-плану тощо.

Визначення навчального завдання у освітньому процесі.

Мета навчальної задачі може бути різною, залежно від теми курсу та його рівня складності. Наприклад, метою завдання може бути закріплення та застосування теоретичних знань, розвиток навичок аналізу та синтезу, тренування логічного мислення та вирішення проблем, розвиток комунікативних та творчих здібностей (див. рис. 1.1).

№ п/п	Приклад задачі	Рівень складності	Мета
1.	Розрахувати площу трикутника за заданими значеннями основи та висоти.	Початковий рівень	Закріплення та застосування теоретичних знань
2.	Скласти алгоритм генерації випадкового числа заданому діапазоні.	Середній рівень	Розвиток навичок аналізу та синтезу
3.	Вирішити завдання командної розробки програмного продукту з урахуванням обмежень та вимог замовника.	Високий рівень	Розвиток комунікативних та творчих здібностей

Рис. 1.1. Приклади навчальних завдань

Основні характеристики навчального завдання:

Мета: кожне навчальне завдання має певну мету, яку студент має досягти. Ціль може бути пов'язана з засвоєнням нового матеріалу, розвитком навичок вирішення проблем, аналізу інформації та іншими.

Контекст: навчальне завдання часто є завданням з реального життя або ситуації, з якою студент може зіткнутися в майбутній професійній діяльності. Вона допомагає студентам застосувати отримані знання та навички на практиці.

Комплексність: навчальне завдання може бути простою або складною, залежно від рівня освіти та цілей навчання. Воно може вимагати як елементарних, і складніших обчислень, аналізу інформації, логічного мислення та інших навичок.

Оригінальність: гарне навчальне завдання має бути оригінальним та цікавим. Вона має привертати увагу студентів та стимулювати їх активну участь у процесі навчання.

Рішення: кожне навчальне завдання має одне або кілька правильних рішень. Однак, вирішення завдання не завжди очевидне і потребує аналізу, дослідження та застосування різних стратегій.

Навчальне завдання є важливим інструментом навчання, який допомагає студентам розвивати критичне мислення, проблемне рішення, самостійність та інші навички, необхідні для успішного навчання та роботи у майбутньому.

Класифікація навчальних завдань

Навчальні завдання можна класифікувати за різними ознаками. Одна з основних класифікацій заснована на типі діяльності, яка вимагається від студента для вирішення задачі:

1. Аналітичні завдання вимагають аналізу наданих даних та застосування логічного мислення для знаходження рішення. Вони часто зустрічаються в математиці та науці.

2. Творчі завдання вимагають від студента створення нових ідей, підходів або рішень для проблеми. Вони часто зустрічаються у предметах, пов'язаних з мистецтвом, літературою та соціальними науками.

3. Практичні завдання вимагають від студента застосування здобутих знань та навичок до конкретної ситуації чи проблеми. Вони зазвичай присутні у предметах, пов'язаних із практичними навичками, такими як лікарська практика, інженерна справа та дизайн.

Вибір навчальних завдань для студентів повинен ґрунтуватись на рівні їх підготовки, а також на цілях їхнього навчання. Різноманітність завдань допомагає студентам розвивати різні навички та підходи до вирішення проблем, що сприяє їхньому особистісному та професійному розвитку.

У процесі педагогічної діяльності кожен педагог вирішує безліч різноманітних завдань – виховні, освітні та навчальні завдання. Тобто педагогічна діяльність є процес вирішення нескінченного числа педагогічних завдань.

Педагогічна діяльність складається з логічного ланцюга послідовних педагогічних ситуацій, що створюються як педагогом, так і студентами. Створення даних ситуацій можливо, як організовано спеціально, і спонтанно.

Дані ситуації педагог усвідомлює і формулює їх конкретні завдання, які можуть бути різного характеру:

1. Стратегічні – спрямовані на розгляд питання як правильно та доцільно виховувати в здобувачів освіти почуття організованості та відповідальності.

2. Тактичні – спрямовані на розробку засобів контролю та обліку рівня знань, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти на навчальних заняттях.

3. Ситуативні – передбачають правила реагування та поведінки у різних конфліктних та спірних ситуаціях.

Постановка та вирішення педагогічних завдань залежить від професіоналізму та майстерності педагога.

Майстерність педагога – це вміння переформулювати педагогічну ситуацію, що склалася, в педагогічне завдання, внаслідок чого відбувається перенастроювання відносин між суб'єктами педагогічного процесу та наближення до поставленої освітньої мети.

У разі, якщо педагог ігнорує ситуацію, вона може стати педагогічної завданням. Тобто ситуація прийматиметься, але вона не вирішуватиметься. Наприклад, при шумі в класі педагог встановлює тишу та дисципліну окриком, тобто він не розуміється на причині виникнення шуму і не усуває її. Таким чином, виникнення педагогічного завдання із ситуації відбувається в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Педагогічна ситуація + мета = педагогічне завдання.

Кожне педагогічне завдання може мати кілька рішень, ефективність яких залежить від спрямованості педагогічного процесу, знань педагога, його умінь та навичок у галузі володіння педагогічною технікою.

Педагогічна задача виникає у наступних випадках:

1. Виникла необхідність переведення здобувача освіти з одного стану в інший: залучення до конкретних видів знань, формування умінь та навичок.

2. Виникла потреба перевести одну систему на іншу.

Таким чином, педагогічне завдання розуміється як певного роду система, що є одним з основних елементів педагогічного процесу.

Якщо проаналізувати склад вимог Стандарту до особистісних та метапредметних результатів, то вийде 8 груп результатів у складі вимог стандарту.

За класифікацією метапредметні та особистісні результати поділяються на 8 груп відповідно до яких і названо навчальні завдання.

- Ціннісно-сміслові установки
- Особистісний сенс вчення та рефлексія
- Комунікація
- Придбання та інтеграція знань
- Співпраця
- Самоорганізація та саморегуляція
- Вирішення проблем
- Використання ІКТ

Навчальні завдання, направлені на формування ціннісно-сміслових установок.

Завдання дають можливість:

- висловити свою позицію/ціннісне судження;
- розділивши запропоновані формулювання або протиставивши їм своє;
- оцінивши ступінь своєї згоди/незгоди із запропонованими формулюваннями;
- прямо сформулювавши свою позицію;
- аргументувати (пояснити, прокоментувати) свою позицію, оцінку та/або свій вибір.

Навчальні завдання, створені задля формування навичок особистісного сенсу вчення та початкових форм рефлексії.

Такі завдання вимагають:

- самооцінки на основі співвідношення результату з розумінням навчальної задачі;

- виявлення позитивних та негативних факторів, що вплинули на виконання;

- встановлення нових особистих навчальних завдань.

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навички самостійного набуття та інтеграції знань.

Однак є завдання, які вимагають просування від відтворення відомого зразка до отримання нового знання або глибшого розуміння відомого на основі:

- дослідження/перетворення відомого;
- використання пізнавальних та оціночних дій;
- використання змісту/ідей/методів інших та навчальних завдань.

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навичок вирішення проблем.

Вони передбачають наявність:

- проблеми (нової, раніше незнайомої, несподіваної), що потребує самостійного ухвалення рішення; як правило:

- новий погляд на відомий об'єкт;
- створення нового об'єкта, який відповідає заданим вимогам;
- «усунення несправностей»;
- ситуації невизначеності, що потребує пошуку прийняттого рішення та (або) вибору одного з можливих альтернативних рішень;
- здійснення прийнятого рішення на практиці

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навичок співробітництва.

Описані завдання – завжди групове чи парне, воно вимагає:

- спільної роботи здобувачів освіти із однокласниками, дорослими чи здобувача освіти інших класів, у тому числі – прийняття навчального завдання та узгоджених рішень, наприклад:

- про важливі особливості чи вимоги до проекту та ін.;
- про способи виконання завдання;
- про розподіл обов'язків, координацію зусиль;

- поділ відповідальності за кінцевий результат, здійснення взаємного контролю;

- створення спільного продукту із взаємозалежних частин.

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навичок комунікації вимагають участі в діалозі, створення власного висловлювання або тексту, для якого задані, або заздалегідь відомі, або визначені здобувача освітими самостійно, основні параметри:

- комунікативне завдання (хто, кому, де, коли, чому, навіщо говорить чи пише);

- тема та предмет (що говорить або пише);

- формат: жанр, обсяг, структура, особливості побудови... (як каже чи пише).

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навичок самоорганізації та саморегуляції.

«Гарне» завдання наділяє здобувачів освіти функціями самостійно:

- планувати виконання завдання:

- склад робіт та/або

- обов'язки та/або

- час;

- інформаційні ресурси;

- відстежувати та контролювати;

- просування у виконанні завдання;

- якість виконання.

Навчальні завдання, створені задля формування та оцінки навичок використання ІКТ;

- формування та розвиток компетентності у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій; активне використання засобів;

- завдання вимагає використання ІКТ, яке сприяє:

- придбання нових знань на основі пошуку та обробки інформації;

- формування всіх ключових навичок (співробітництва, комунікації; саморегуляції тощо)

– досягненню складніших ІКТ-навичок.

Структура педагогічного завдання представлено поруч обов'язкових елементів – педагоги, діти (учні чи вихованці), зміст та засоби навчання.

Отже, педагогічна задача розуміється як осмислена педагогічна ситуація, в яку педагогом внесена конкретна педагогічна мета, що вимагає від здобувачів освіти прояви пізнання та перетворення дійсності. Це пов'язано з кількома факторами:

1. Педагогічна задача, за її виникненні, на відміну традиційної завдання вирішується одночасно двома сторонами, які є суб'єктами педагогічного процесу. Наприклад, учні систематично не виконує домашнє завдання, на вирішення цього завдання необхідні зусилля і педагога, і здобувача освіти.

2. Рішення педагогічної задачі не закінчується просто переведенням її предмета у потрібний стан, від педагога потрібно здійснення рефлексії процесу розв'язання. Наприклад, вирішення педагогічного завдання з невиконанням домашнього завдання. При рефлексії вирішення цього завдання педагог здійснює аналіз своєї діяльності та діяльності здобувача освіти. З проведеної рефлексії формулюються висновки і ставляться наступні педагогічні завдання.

3. Необхідно обов'язково враховувати діалектичну зв'язок педагогічного завдання з навчальними завданнями. Це необхідно, оскільки успішність вирішення педагогічної задачі багато в чому залежить і визначається успішністю вирішення навчальної задачі, що стоїть перед здобувачами освіти.

Таким чином, педагогічні завдання можуть бути вирішені тільки при здійсненні керівництва з боку педагога за активної діяльності студентів здобувачів освіти.

Специфіка педагогічного завдання полягає в тому, що при здійсненні її аналізу, не допустимо повністю абстрагуватися від особистісної характеристики суб'єктів процесу навчання, які зайняті у її вирішенні. Це пов'язано з тим, що предмет педагогічного завдання збігається з одним із її суб'єктів, саме з студентами. Крім того, не можна не враховувати і засоби, які використовуються для вирішення педагогічних завдань. Пояснюється це тим, що вони можуть бути внутрішніми, властивими кожному конкретному суб'єкту, який здійснює їх

вирішення, а також зовнішнім, не характерним для даного суб'єкта, проте використовуваним ним.

1.3. Педагогічне завдання: особливості застосування (приклади)

Педагогічне завдання – це специфічна мета, що ставить собі педагогічний процес. Вона полягає в тому, щоб досягти певних результатів у навчанні та вихованні здобувачів освіти. Педагогічна задача визначає шляхи та методи досягнення поставленої мети та є основною складовою у роботі викладача.

Наведу ще одне визначення навчального завдання. Навчальне завдання – вид доручення вчителя здобувача освітнім, де міститься вимога виконати будь-які навчальні (теоретичні чи практичні) дії [1].

Хочеться відзначити, що навчальне завдання необхідно застосовувати обдуманно. Є типи завдань, які хороші на конкретних етапах уроку, є навчальне завдання, куди витрачається багато часу на підготовку.

Кожне навчальне завдання має характерні особливості, і навіть структуру – основні компоненти. Компонентами навчального завдання є:

- характеристика завдання, у якій вказуються націленість завдання формування та/або оцінку певного планованого результату, рівень складності завдання (наприклад, базовий чи підвищений), статистичні показники результатів виконання завдання;

- мотиваційна частина завдання (яка зазвичай задається за допомогою опису навчальною ситуацією);

- зміст завдання, в якому зазвичай виділяють інформаційну частину (умова), командну частину (питання) і відповідну частину (інструкцію з виконання та запису відповіді);

- зразок відповіді або приблизний опис відповіді;

- критерії оцінки досягнення запланованого результату;

- час виконання завдання;

- організаційна частина завдання, що містить методичний коментар та/або рекомендації щодо організації виконання завдання.

Кожне конкретне завдання може містити всі компоненти або їх частину.

Прикладом педагогічного завдання може бути формування в студента навичок математичного мислення. Для досягнення цієї мети педагог може використовувати різні методики навчання, ігрові елементи та індивідуальний підхід до кожного студента. Він може ставити перед здобувачами освіти завдання різної складності, щоб поступово розвивати свої математичні здібності.

Педагогічне завдання може бути пов'язане з розвитком творчого мислення здобувачів освіти. Наприклад, педагог може поставити перед здобувачами освіти завдання створити та реалізувати свій проект. При цьому важливо використовувати методики та технології, які сприяють заохоченню творчого мислення, такі як робота у групах, застосування нетрадиційних матеріалів та творчі домашні завдання.

Педагогічне завдання також може бути пов'язана з вихованням певних якостей здобувачів освіти, наприклад, поваги до оточуючих, працьовитості, відповідальності та ін. Вона включає розробку плану і методик формування цих якостей, а також поступове впровадження їх у поведінку здобувачів освіти.

Педагогічне завдання (часто використовують синонім педагогічна задача) являє собою поставлену перед педагогом мета, яку необхідно досягти в процесі навчання та виховання здобувачів освіти. Вона спрямована на розвиток інтелектуальних, емоційних та соціальних навичок в здобувачів освіти.

Педагогічна задача включає такі основні характеристики:

1. **Визначеність:** завдання має бути ясно сформульовано для викладача та здобувачів освіти, щоб усі розуміли, що від них потрібно досягти.
2. **Спрямованість:** завдання має бути спрямоване на конкретні цілі та результати освітнього процесу.
3. **Обґрунтованість:** завдання має бути обґрунтоване педагогічною наукою та досвідом, щоб бути ефективним та досяжним.

Педагогічна завдання відіграє важливу роль у педагогіці. Вона допомагає викладачам та студентам визначити цілі та очікувані результати навчання, створює основу для планування та організації навчального процесу.

Ще однією важливою роллю педагогічного завдання є формування мотивації здобувачів освіти. Ясно сформульоване і зрозуміле завдання дозволяє студентам розуміти, навіщо їм потрібно вчитися і яких конкретних результатів вони мають досягти.

Переваги педагогічного завдання:

1. Створення цілісної системи освіти.
2. Розвиток індивідуальності та потенціалу кожного студента.
3. Підвищення мотивації до навчання.
4. Створення умов для успішного навчання та виховання.
5. Формування навичок самостійної роботи та самоорганізації.

Визначення педагогічного завдання та її важливість

Педагогічна задача – це мета, яку ставить перед собою педагогічний процес. Вона визначає, якого результату мають досягти здобувачі освіти після проходження навчання чи тренування. Педагогічна задача допомагає структурувати навчальний процес і направити його на досягнення певних цілей.

Важливість педагогічного завдання полягає в наступному:

– Орієнтує викладача та здобувачів освіти. Педагогічна задача допомагає педагогу визначити, які знання та навички потрібно передати студентам, а студентам зрозуміти, що вони мають освоїти.

– Створює єдині очікування. Педагогічна задача дозволяє студентам розуміти, які результати вони мають отримати. Це дозволяє створити єдиний стандарт для всіх здобувачів освіти та порівнювати їх досягнення.

– Мотивує здобувачів освіти. Чітко сформульоване педагогічне завдання може стати джерелом мотивації для здобувачів освіти. Знаючи, що вони прагнуть досягти конкретної мети, здобувачі освіти активніше братимуть участь у навчальному процесі.

– Визначає зміст навчання. Педагогічне завдання допомагає визначити, які знання, навички та цінності необхідно передати студентам.

– Оцінює результати навчання. Педагогічна задача є основою для оцінки результатів навчання. Вона дозволяє порівняти досягнення здобувачів освіти із поставленими цілями та проаналізувати ефективність навчання.

Отже, педагогічне завдання є важливим інструментом, який допомагає структурувати та спрямовувати освітній процес на досягнення конкретних цілей. Воно орієнтує викладача та здобувачів освіти, створює єдині очікування, мотивує здобувачів освіти, визначає зміст навчання та дозволяє оцінювати результати навчання.

Приклади педагогічних завдань у практиці освіти

Педагогічна задача – це мета, яку педагог ставить перед собою при проведенні освітнього процесу. Вона визначає те, що педагог хоче досягти внаслідок своєї роботи.

Наведені нижче приклади педагогічних завдань допоможуть краще зрозуміти та уявити, які конкретні цілі може ставити педагог у своїй практиці освіти:

1. Розвинути у студентів навички спілкування та соціалізації
2. Сформувані у студентів вміння критично мислити та аналізувати інформацію
3. Розвинути у студентів іноземну мову на комунікативному рівні
4. Допомогти студентам розібратися зі складними математичними концепціями
5. Створити умови для розвитку творчого мислення здобувачів освіти
6. Сформувані у студентів ціннісні орієнтації та моральні принципи
7. Розвинути у студентів навички самоорганізації та планування
8. Створити ефективне освітнє середовище, яке враховує індивідуальні потреби кожного студента
9. Розвинути моторику та координацію рухів у студентів дошкільного віку
10. Сформувані в здобувачів освіти уміння працювати в команді та співпрацювати з іншими.

Це лише деякі приклади педагогічних завдань, які можуть бути поставлені у контексті освіти. Вони допомагають викладачам визначити напрямки своєї роботи та розробити ефективні методи та стратегії, щоб досягти поставлених цілей.

Педагогічна задача може бути пов'язана з різними аспектами виховання та навчання, такими як формування знань та навичок, розвиток особистості, стимулювання творчого мислення та розвиток соціальних навичок. Залежно від конкретних освітніх цілей та завдань, педагогічні завдання можуть відрізнятися за своєю спрямованістю та змістом.

Педагогічна задача допомагає педагогу визначити, які дії та методи слід використовувати під час роботи з здобувачами освіти. Вона дозволяє педагогу розробити план діяльності, визначити послідовність етапів навчання, вибрати необхідні навчальні матеріали та методи навчання.

Приклади педагогічних завдань можуть включати такі цілі та завдання:

- Розвиток навичок комунікації та співробітництва здобувачів освіти.
- Формування навичок самостійного пошуку інформації.
- Розвиток критичного мислення та вміння аналізувати інформацію.
- Стимулювання творчого мислення та розвиток творчих здібностей.
- Організація колективної роботи у класній кімнаті.
- Формування в здобувачів освіти навичок вирішення проблем та прийняття рішень.

Педагогічна задача допомагає педагогу усвідомлено та цілеспрямовано впливати на розвиток та виховання здобувачів освіти, створюючи оптимальні умови для успішного навчання та формування їх особистості.

Що таке педагогічне завдання та як воно визначається?

Педагогічне завдання – це цілеспрямована дія викладача, спрямована на досягнення певних педагогічних цілей. Визначення педагогічної задачі залежить від галузі педагогіки, в якій вона розглядається. Наприклад, у педагогіці розвитку завдання можуть бути пов'язані з розвитком інтелекту, фізичних навичок, емоційної сфери тощо.

У педагогіці розвитку прикладами педагогічних завдань може бути: розвиток творчого мислення, формування навичок саморегуляції, розвиток вміння працювати у колективі тощо. Всі ці завдання спрямовані на досягнення мети – розвиток здобувача освіти.

Розкриємо сутність педагогічного підходу і розкриємо його зв'язок із педагогічним завданням?

Педагогічний підхід це загальна концепція, яка є основою педагогічної роботи. Педагогічний підхід включає такі підходи: специфічні та самостійні підходи, які допомагають формуватися науковій методології будь-якої науки та практичної активності.

Виділяють такі основні методи та підходи: системний, особистісний, культурологічний, діяльнісний, етнопедагогічний, полісуб'єктний, антропологічний.

Системний підхід педагогічного процесу – це є одним з основних методологічних принципів у педагогіці, у якому елементи розглядаються за окремішністю та у взаємозв'язку з іншими. Такий підхід дає можливість знайти загальні особливості та якісні властивості відокремлених елементів, які є цілою системою. Головною характеристикою педагогічних процесів та явищ є системність. У межах системного підходу виділяють такі особливості системи:

– Цілісність. Властивості цілого не переходять у механічну суму всіх його складових, і кожен елемент має власне місце та функції у системі.

– Структурність. Діяльність системи залежить як від властивостей окремих компонентів, так і від особливостей цілої структури.

– Ієрархічність. Кожен компонент системи може бути окремою самостійною підсистемою.

– Взаємозалежність системи та середовища. Система функціонує та формується у взаємодії із середовищем.

Підхід до системи освіти має бути цілісним. Педагогічна система є самостійною і неможливо їй нав'язати способи поведінки та розвитку. Важливо правильно підібрати та активно розвивати один із варіантів, які можливі. Необхідно правильно розраховувати самоврядний процес.

Діяльнісний підхід – це доцільна зміна довкілля людиною. Найпершою формою такого перетворення вважається праця, від якої залежить матеріальна та духовна людська робота. Важлива особливість – відбувається творча зміна

довкілля. Змінюючи світ, людина починає змінюватися сама і виявлятися у ролі суб'єкта особистого розвитку.

Діяльнісний підхід – це формування та прояв особистості роботі. Такий підхід вимагає діяльності з визначення та організації студентської роботи, щодо його переходу в роль суб'єкта пізнання та праці. Діяльнісний підхід передбачає виконання таких завдань:

1. Навчити студента вибирати мету та планувати роботу.
2. Організація та регулювання діяльності дитиною.
3. Контроль, самоаналіз та оцінка результатів роботи.

Полісуб'єктний підхід. Основою полісуб'єктного підходу є людська сутність, яка досить багата та складна. Особистість отримує людський та гуманістичний зміст під час спілкування з іншими людьми. Особистість виступає в ролі продукту та результату спілкування з іншими людьми. З цієї причини особистість розглядають як систему характерних їй відносин і як носій взаємовідносин соціальної категорії.

Основу методології гуманістичної педагогіки становлять діалогічний, особистісний та діяльнісний методи. З використанням цих підходів можна створити психологічну єдність суб'єктів, з якого на зміну об'єктному впливу приходить творчий процес саморозвитку і взаємного розвитку.

Культурологічний підхід – це зв'язок особистості з культурою, як із комплексом цінностей. У середині людини є частина цієї культури, і вона здатна створювати нові елементи цієї культури.

Етнопедагогічний підхід. Головна умова використання етнопедагогічного підходу до організації педагогічного процесу – це виховання, яке залежить від національних традицій, культури, обрядовості, звичаїв та звичок. Педагоги повинні одночасно вивчати, формувати таке середовище та застосовувати його виховний бік.

Антропологічний підхід розробив антропологічний підхід К. Ушинський. Антропологічний підхід – це системне використання інформації з різних наукових галузей про людину, їх облік під час застосування педагогічного

процесу. Він визначає принципи взаємодії викладача з здобувачами освіти та вибір методів та засобів навчання.

Отже, педагогічне завдання є частиною педагогічного підходу, оскільки визначає конкретні дії викладача, створені задля досягнення спільної мети.

Так, у педагогіці робота з важкими студентами передбачає такі педагогічні завдання якими можуть бути: встановлення довірчих відносин з дитиною, розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції, формування позитивної мотивації до навчання тощо. Такі завдання допомагають педагогу покращити навчання та виховання студентів із труднощами у розвитку.

Висновки до першого розділу

Науковці термін «педагогічні завдання» вважають за багатозначний. Він використовується для позначення таких категорій, як завдання (мети) здобувача освіти; завдання, визначені педагогом; завдання, які пред'являються у тому, щоб їх вирішення забезпечило досягнення цілей навчання (власне навчальні завдання).

В основі побудови системи педагогічних завдань, вкладених у формування професійних умінь студентів на прями підготовки «Педагогічна освіта», профіль такої підготовки, лежать такі принципи: оволодіння загальним способом професійно-педагогічної діяльності; поетапного формування професійних умінь; диференціації, обліку індивідуальних можливостей студентів у оволодіння професійними вміннями; інтеграції психолого-педагогічних, предметних та методичних знань у процесі вирішення педагогічних завдань; розвитку методичного мислення студентів

Переваги навчальних завдань включають привабливість для студентів, оскільки вони є реальними або вигаданими ситуаціями з життя та бізнесу. Це допомагає студентам побачити реальну цінність своїх знань та застосувати їх у практиці. Крім того, навчальні завдання розвивають здатність до самостійного дослідження, порівняння та аналізу різних рішень, що є важливою навичкою для успішної роботи в суспільстві.

Навчальні завдання відіграють важливу роль в освітньому процесі, оскільки сприяють активній участі студентів, розвитку їх розумових та пізнавальних здібностей, а також формуванню практичних навичок, необхідних для вирішення реальних завдань у своїй професійній діяльності. Навчальні завдання, направлені на формування ціннісно-смыслових установок.

У цілому нині, педагогічне завдання – це важливий інструмент роботи викладача, що дозволяє успішно досягати поставлених цілей у навчанні та вихованні студента. Вона потребує глибокого розуміння особливостей кожного студента, використання різних методик та технологій, а також гнучкого підходу до навчання та взаємодії з здобувачами освіти.

РОЗДІЛ 2

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЙ ЇХ ОРІЄНТАЦІЇ НА ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИТСІСНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

2.1. Сучасні засоби оцінювання результатів навчання

Традиційна практика навчання бачить своє найважливіше завдання у тому, щоб долучити здобувачів освіти до узагальненого та систематизованого досвіду соціальної практики суспільства. Звідси – утвердження провідної ролі теоретичних знань, орієнтація засвоєння основ наук. Широко поширений погляд на освіту як на спосіб та процес передачі знань, умінь та навичок.

Знання – перевірений практикою результат пізнання дійсності, її вірне відображення людиною, що стало орієнтовною основою компетентної дії. Знання – це інформація, перекодована мовою мозкових структур. Щоб отримати статус знання, усвідомленого відображення дійсності, інформація з самого початку має «примірятись» до дії та вчинку, засвоюватись у їхньому контексті. Мислення народжується у проблемній ситуації, а не в ході вирішення завдання за наперед відомим зразком.

Нині у сфері освіти дедалі більше поширюються суб'єкт-суб'єктний, особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи.

Основні особливості суб'єкт-суб'єктної освіти

1. Ситуація, коли учень прагне сам набути знання, а педагог створює при цьому умови;
2. Використання методів, які дають можливість спільного створення або винаходу знання в процесі навчання;
3. Варіативність загального змісту навчання з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти за збереження інваріантності базового змісту, зокрема варіативність термінів освоєння матеріалу при інваріантності загального періоду навчання;

4. Наявність загальних правил навчальної діяльності та взаємодії, яким підпорядковуються всі суб'єкти освітнього процесу та варіативність їх застосування;

5. Наявність особливої системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу та діалог як відображення цієї системи;

6. Оцінювання як стандартного набору знань здобувача освіти, а й його «індивідуалізованої» карти знання та розвитку у співвідношенні з його можливостями;

7. Рівна увага до процесів здобуття знань та цілісного розвитку особистості дитини.

Суть особистісного підходу полягає в тому, що освіта розглядається не як спосіб передачі знань, умінь та навичок, а як спосіб розвитку особистості. Особистість у своїй розуміється як суб'єкт вільної творчої діяльності. Це передбачає ставлення людини до розвитку як до цінності. Процес формування людини як суб'єкта творчої діяльності складає головну лінію її розвитку.

З позиції діяльнісного підходу, якість освіти можна визначити як міру відповідності результатів розвитку особистості у кінці якогось вікового періоду можливостям у розвиток, які у культурі суспільства. У процесі освіти на відповідних вікових етапах у людини повинні формуватися певні цілісні види діяльності та відповідні їм здібності. Цим результати освіти, орієнтованого на розвиток особистості, відрізняються від результатів навчання та виховання, орієнтованих на передачу знань, умінь та навичок.

Природу компетентності можна зрозуміти з урахуванням наступної схеми [17]. Компетентність формується в тій галузі, де всі три параметри накладаються один на одного.

Функції контролю:

1) діагностична функція (визначення якості засвоєння пройденого матеріалу, успіхів та прогалин у знаннях);

2) освітня функція (приведення знань у систему та сприяння їх міцному засвоєнню);

3) розвиваюча функція (внесення коректив до навчального процесу на основі вивчення можливостей та здібностей здобувачів освіти);

4) виховна функція (стимулювання систематичних занять із засвоєння знань та відповідальності за їх засвоєння).

Вимоги до контролю:

1) індивідуальний характер;
2) систематичність, регулярність проведення контролю всіх етапах;
3) різноманітність методів та форм проведення;
4) всебічність (охоплення всіх розділів навчальної програми, перевірка теоретичних знань, практичних умінь та навичок);

5) об'єктивність контролю (відмова від навмисних, суб'єктивних, помилкових суджень).

Види контролю:

1) попередній контроль (перед початком вивчення навчального матеріалу для визначення вихідного рівня знань;

2) поточний контроль (перевірка знань, набутих у ході вивчення нового матеріалу, його повторення, закріплення та практичного застосування);

3) тематичний (після вивчення теми, розділу для систематизації знань здобувачів освіти);

4) періодичний (контроль за цілим розділом навчального курсу);

5) підсумковий (контроль наприкінці навчального року з урахуванням результатів періодичного контролю).

Ця класифікація іноді доповнюється ще двома видами контролю [3]:

6) повторний (перевірка знань паралельно з вивченням нового матеріалу сприяє міцності та системності знань здобувачів освіти);

7) відстрочений (контроль залишкових знань та умінь через якийсь час після вивчення теми, розділу, курсу).

Форми контролю:

1) індивідуальна;

2) групова;

3) фронтальна;

4) парна.

Іноді як форми контролю виділяють: залік, іспит, співбесіду, контрольну роботу, громадський огляд знань (проводиться у присутності як одного вчителя, а й інших педагогів, батьків) тощо.

Методи контролю – це способи визначення результативності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти та педагогічної роботи з здобувача освіти.

1. Усне (усне опитування).
2. Письмовий (вправи, контрольні роботи, твори, звіти тощо).
3. Практичний (для виявлення сформованості умінь та навичок практичної роботи або рухових навичок).
4. Машинний.
5. Самоконтроль.
6. Комбінований (ущільнений) – поєднання різних методів контролю.

Взаємозв'язок видів, методів, форм контролю та сучасних засобів оцінювання представлений у таблиці 2.1.

Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти відображаються в її оцінці. Функції оцінки:

- 1) мотиваційна (заохочує, стимулює навчальну діяльність);
- 2) діагностична (вказує на причини тих чи інших освітніх результатів);
- 3) виховна (формує самосвідомість та адекватну самооцінку);
- 4) інформаційна (свідчить про рівень успішності здобувача освіти).

Недоліки традиційного п'ятибального оцінювання:

- низька диференціююча здатність;
- травмуючий характер дитини;
- мінімальна інформативність для батьків здобувачів освіти;
- неможливість фіксації рівня особистих зусиль здобувача освіти для досягнення результату;
- мала придатність для оцінювання особистісних якостей та досягнень;
- створення формальної мотивації, відсутності активної позиції стосовно навчання та особистої зацікавленості у його результатах.

Таблиця 2.1

Взаємозв'язок видів, методів, форм та засобів контролю

КОНТРОЛЬ			
вхідний	проміжний	підсумковий	залишкові знання
співбесіда, анкетування, контрольна робота, екзамен, тестування	співбесіда, анкетування, контрольна робота, опитування, домашнє завдання, семінарське заняття, лабораторна робота, ділова гра, тестування (формуючий, діагностичний), портфоліо, рейтинг, моніторинг	залік, екзамен, тестування (Тематичне, підсумкове), портфоліо, рейтинг, моніторинг	тестування (підсумкове)

Основні помилки при виставленні оцінки:

- 1) інерція відміток (виставлення їх за традицією, що встановилася, поділ на слабких і сильних);
- 2) штучний лібералізм і жорсткий авторитаризм (завищення і зниження відміток);
- 3) середній бал успішності (має формальний характер);
- 4) двійка як засіб боротьби з недисциплінованістю [4].

Система рейтинг-контролю є складною частиною навчального процесу.

Принципи рейтингової технології:

- орієнтаційний принцип (чітке визначення для здобувачів освіти цілей та завдань роботи, способів їх досягнення);
- принцип комплексного підходу (єдність навчальної, наукової та виховної роботи).
- принцип мотивації (формування в здобувачів освіти потреб у пізнанні, досягненні мети, праці).

– принцип об'єктивності рейтингової технології навчання (незалежність результатів особистості викладача).

Об'єкти рейтингової системи контролю:

- сукупність знань та умінь з усіх дисциплін навчального плану;
- соціальна активність здобувача освіти.

Тому в рамках рейтингової технології між викладачем та здобувача освітим виникають суб'єкт-суб'єктні відносини.

Завдання рейтингу:

- побудова системи комплексного моніторингу ефективності освітньої програми;
- підвищення рівня мотивації здобувачів освіти у різних сферах діяльності;
- побудова індивідуальних освітніх програм;
- цільова підготовка найкращих абітурієнтів, які відповідають вимогам вищих навчальних закладів.

Види рейтингу:

- академічна успішність (відображає рівень навчальних досягнень),
- олімпійський (відображає участь у будь-яких інтелектуальних, творчих та спортивних змаганнях),
- лідерський (відображає рівень соціальної компетентності, громадську активність здобувачів освіти),
- звань та сертифікатів (фіксує особисті досягнення у галузі іноземних мов, мистецтва, науки та спорту, підтверджені сертифікатами) [6].

Переваги рейтингової системи оцінювання (в порівнянні з традиційною технологією контролю):

- стимулювання систематичної самостійної роботи;
- зниження ролі випадкових факторів при отриманні підсумкової оцінки з дисципліни;
- підвищення ролі змагальності у навчанні;
- точна диференціація здобувачів освіти відповідно до їх успіхів;
- кількісна характеристика якості навчальної роботи;

- фіксація результатів навчальної діяльності на всіх етапах;
- облік якості та термінів виконання індивідуальних домашніх завдань;
- підвищення навчальної мотивації.

Ефективність від запровадження рейтингової технології виражається:

- у зростанні соціальної активності здобувачів освіти;
- у визнанні рівноцінності різних освітніх траєкторій;
- в орієнтації на успіх;
- у підвищенні адекватності самооцінки;
- у зміцненні командного духу;
- в свідомості життєвого вибору.

Управління якістю підготовки здобувачів освіти за допомогою рейтингу:

1. Порівняльний аналіз за допомогою еталонної рейтинг-шкали.

Пошук інформації:

- про кількість здобувачів освіти, які досягли максимальної межі еталонної шкали;
- про кількість здобувачів освіти, які освоїли 75% змісту освіти;
- про кількість здобувачів освіти, які освоїли менше 50% змісту освіти.

2. Порівняння результатів із рейтинг-листами здобувачів освіти попередніх років навчання.

3. Характеристика (на основі порівняння та аналізу):

- рівня навченості здобувачів освіти;
- рівня освітньої системи у навчальному закладі;
- якості навчального процесу;
- ефективності навчання.

4. Рішення корекції навчального процесу, технології рейтингу.

Основні поняття рейтингової системи оцінювання.

Кумулятивний (еталонний) бальний показник – узагальнений показник якості навчання, що характеризується максимально можливою сумою балів, яку може нагромадити учень у результаті вивчення всіх дисциплін навчального плану. Розробляється на основі еталонних показників з усіх дисциплін, що

вивчаються. При порівнянні з нормативним (еталонним) показником характеризує ступінь повноти освоєння змісту освіти.

Рейтинг-шкала – уніфікована шкала рейтингової оцінки, принципи формування якої є спільними всім дисциплін. Отриманий здобувача освітнім рейтинговий показник у відсотках максимально можливої величини балів з дисципліни вноситься в інтегральну рейтинг-шкалу здобувача освіти.

Підвищують коефіцієнти дисциплін. Оскільки дисципліни навчального плану нерівноцінні за значимістю використання, існує система визначення «вагових» значень дисциплін. Надалі «ваговий» показник дисципліни дозволяє встановлювати її бальний показник відповідно до її значущості за еталонною шкалою якості. Сума рейтингових балів має визначатися із застосуванням відповідних «вагових» коефіцієнтів для найважливіших дисциплін.

Критерії диференціації навчальних предметів (з метою визначення коефіцієнтів, що підвищують):

1. Ступінь засвоєності навчальної інформації (суб'єктивний поділ на «складні» та «прості» предмети);
2. Дисципліни щодо їх значущості у майбутній навчальній та професійній діяльності випускників.

Контрольно-оцінні цикли. Рейтингова система контролю з дисципліни формується із системи послідовних блоків, про контрольно-оцінних циклів.

Кожен блок організується для контролю «порції» навчального матеріалу або «порції» знань та умінь, включає акти контролю, перевірки, якісної та кількісної оцінки.

Викладач контролю «порції» змісту навчання виконує такі процедури:

- забезпечує власне контроль різними методами (тестування, усне опитування, письмова робота тощо);
- перевіряє виконання роботи, аналізує їх та вимірює за заздалегідь встановленими критеріями фактичний результат;
- оцінює, тобто порівнює отриманий результат з еталоном (показниками) та визначає міру відповідності результату еталону;
- виставляє позначку.

Знання зразка відповідає нормі балів, раніше встановленої для «порції» матеріалу. Позначка може відповідати нормі або бути нижчою за неї. Отримані в результаті бали додаються до кумулятивного бального показника здобувача освіти. У міру накопичення балів визначається поточний рейтинг здобувача освіти – місце здобувача освіти у групі за рівнем засвоєння ним навчального матеріалу. За рейтингом встановлюється рівень досягнень того, хто навчається.

Отже, протягом півріччя триває безперервне підвищення кумулятивного показника здобувача освіти та зміна його рейтингу. Саме рейтинг є критерієм для організації самокорекції вчення. Наприкінці вивчення дисципліни формується кумулятивний бальний показник здобувача освіти з дисципліни та його підсумковий рейтинг, який визначається у відсотках до максимально можливої оцінки. Тим самим викладач наводить кумулятивний показник до уніфікованої шкали. В якості завдання – вимірювачів навченості можуть використовуватися тести, контрольні роботи, колоквіуми та ін.

2.2. Особистісні результати навчання як запланована мета сучасної освіти

У зв'язку з переходом основної загальноосвітньої школи на державні освітні стандарти початкової, основної та середньої (повної) загальної освіти особлива увага акцентується на тісній взаємодії та єдності навчальної та виховної діяльності в руслі досягнення особистісних результатів освоєння програми [1]. Отже, це означає, що свою значущість та актуальність набирає питання про вдосконалення орієнтирів та принципів формування змісту шкільної освіти.

Стандарт встановлює вимоги до особистісних результатів освоєння здобувача освітими програм основної загальної освіти, зокрема адаптованих, що включають:

- усвідомлення громадянської ідентичності;
- готовність здобувачів освіти до саморозвитку, самостійності та особистісного самовизначення;

- цінність самостійності та ініціативи;
- наявність мотивації до цілеспрямованої соціально значущої діяльності;
- сформованість внутрішньої позиції особистості як особливого ціннісного ставлення до себе, оточуючих людей та життя в цілому.

Особистісні результати освоєння програми основної загальної освіти досягаються в єдності навчальної та виховної діяльності організації відповідно до традиційних соціокультурних і духовно-моральних цінностей, прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки, і сприяють процесам самопізнання, самовиховання та саморозвитку, формування внутрішньої позиції особистості.

З моменту прийняття Стандартів пройшло чимало часу, у педагогічній діяльності залишаються чималі труднощі, які пов'язані з серйозними перешкодами в осмисленні того, яким чином має бути вдосконалено зміст навчального та дидактичного матеріалу, щоб його використання вчителем у навчальному процесі призвело до планомірного формування та розвитку в здобувачів освіти. особистісних результатів.

У ході опитування педагогів, ми виділили низку проблем, які найбільш часто зустрічаються:

- як правило, спостерігається відомий формалізм у переході до нових стандартів, який ми пояснюємо тим, що у шкільній практиці фактично досі зберігаються колишні підходи до відбору та формування змісту з більшості навчальних предметів;
- педагоги, як і раніше, керуються переважно емпіричними уявленнями про сутність особистісних результатів, способи їх оцінки, що є серйозною перешкодою на шляху до їхнього планованого досягнення;
- чималі труднощі виникають у педагогів і у зв'язку з аналізом педагогічного потенціалу дидактичного матеріалу в аспекті його спрямованості на досягнення особистісних результатів, що навчаються.

Наявність подібних труднощів значною мірою зумовлена теоретичною нерозробленістю способів оновлення дидактичних матеріалів щодо збагачення його нових педагогічних можливостей.

Цілком очевидно, що зазначені обставини породжують такі об'єктивні протиріччя:

- між затребуваністю у шкільній практиці дидактичного матеріалу, освоєння якого здобувача освітими здатне забезпечити досягнення ними особистісних результатів, та практичною відсутністю такого дидактичного матеріалу;

Вирішення виявленого протиріччя передусім пов'язані з реалізацією базової ідеї нових освітніх стандартів у тому, що метою освіти є як предметні, так і її особистісні результати, які традиційно були предметом спеціальної уваги педагогічної теорії та шкільної практики.

Як бачимо, представлене в стандарті розуміння змісту особистісних результатів здобувачів освіти у сформованій практиці шкільної освіти, більшою мірою поєднується зі змістом виховних зусиль педагога, які в основному характерні для позаурочної діяльності. Разом з тим, не можна не підкреслити, що особистісні результати, що розглядаються в стандарті, є не стільки як досягнення, отримані в ході виховного процесу, скільки як заплановані результати саме процесу навчання.

Важливо сформулювати навчальні завдання в такий спосіб, щоб у їх виконанні пізнавальна мотивація була на першому плані. До такого роду навчальним завданням приділяється головна роль порівняно з контрольними завданнями.

На початковому етапі навчання перевага надається завданням навчального характеру, у яких:

- перший план висувається їх пізнавальна, розвиваюча і дидактична функції;

- є можливість виконувати завдання різними способами;

- включаються у процес виконання завдань раніше вивчені поняття та способи дій, що дозволяє виключити так звані завдання на повторення пройденого;

- міститься матеріал для спостереження та порівняння об'єктів за різними ознаками.

2.3. Самооцінювання особистісних навчальних досягнень

Проблемі особистісних досягнень школярів приділяли увагу багато науковців. У контексті сучасно розвиненої школи вважається, що поняття «досягнення» означає позитивний, а позитивність позначає розвиваючий характер будь-якого досягнення, оскільки процес розвитку особистості сприймається як послідовне здійснення успіхів.

Особистісні досягнення розуміємо як категорію, що відображає ступінь прогресу особистості стосовно її попередніх проявів в освітній діяльності, а категорію особистісних досягнень вчителя у педагогічному процесі розглядає з погляду ціннісної, особистісної та прагматичної ідей.

Інші науковці зазначають, що для досягнення успіху необхідна мотивація та виділяє чотири фактори для визначення рівня мотивації до особистісного зростання:

- прагнення до успіху – внутрішня мотивація школяра до вирішення навчальної задачі, організація власної пізнавальної діяльності, пов'язаної з бажанням дізнатися нове та отримати результат;

- надія на успіх – внутрішня мотивація, що передбачає зацікавленість здобувача освіти та впевненість в успіху ще до виконання навчальних завдань;

- ймовірність досягнень успіху – вміння здобувача освіти самостійно аналізувати, зіставляти, порівнювати, синтезувати навчальні результати та прогнозувати на цій основі ймовірність успіху;

- суб'єктивні зразки оцінки досягнень – суб'єктно-суб'єктні відносини вчителя та здобувача освіти, результатом яких є активна, захоплена діяльність з метою досягнення бажаного результату [12; 19; 24; 45–48].

На її думку, перелічені фактори «здатні посилити мотивацію на досягнення успіху школярів, що позитивно позначається на результатах їхньої діяльності: вони ставлять собі реальні цілі, досягають їх, співвимірюють свої можливості та реалізують їх [7;52].

В традиційному оцінюванні у центрі уваги вчителя є навчальна діяльність, а не перевірка досягнень здобувачів освіти, що характеризують рівень засвоєння знань і методів навчальної діяльності. Другий підхід сприяє визначенню динаміки особистісного розвитку, формування у них метапредметних компетенцій. Показниками досягнень у навчальному процесі є їхнє особистісне просування, рівень формування метапредметних утворень [9; 36].

Науковець Г Балл наголошує на здатності вчителя визначати рівень успіху творчої діяльності здобувача освіти шляхом діагностування: «контролю, перевірки, оцінювання; нагромадження статистичних даних, їх аналізу; прогнозування, виявлення динаміки, тенденцій дидактичного процесу» [2].

Володіння знаннями на рівні зони актуального розвитку є рівень дій, добре освоєних і виконуваних практично автоматично, а зони найближчого розвитку – на рівні перспективних дій, що знаходяться ще на стадії формування і виконуються у співпраці з учителем і однолітками. Тобто педагогу необхідно виявити найближчі можливості школярів, а також інтерпретувати діагностичні результати кожної роботи (як стрижневих у діяльності вчителя), що дасть змогу планувати наступні кроки навчання, спрямовані на зону подальшого розвитку кожного здобувача освіти. Усе це вимагає зміни позиції вчителя до здійснення контролю, організації навчальної, оціночної діяльності здобувачів освіти. Дії вчителя, засновані на почуттях, переживаннях допоможуть побачити реального здобувача освіти з усіма його можливостями і слабкостями і визначити: у чому успішний кожен, хто навчається, у чому він відчуває труднощі, яка їх причина та якими способами можна стимулювати процес отримання їм якісних знань?

Отже, необхідно відмовитись:

- від існуючої системи формального оцінювання результатів заучування, алгоритмічних знань та перейти до оцінки рівня компетентності здобувачів освіти, його здатності до творчої діяльності;

- від фіксованих оцінок – до відносних показників успішності;

– від разових вибіркових перевірок – до відстеження системного зростання особистісних досягнень кожного здобувача освіти, перейти на накопичувальну систему оцінювання;

– від традиційної форми оцінювання – до стимулюючого оцінювання, спрямованого на активізацію діяльності у процесі досягнення бажаного успіху.

В основі стимулюючого оцінювання мають бути закладені такі ключові питання: що оцінювати, як оцінювати, якою має бути процедура оцінювання? Для першого типу педагогів критерієм оцінки є соціальні норми, загальноприйняті зразки, орієнтовані на:

- порівняння дій та результатів одного здобувача освіти з аналогічними результатами іншого здобувача освіти чи цілого класу;

- нормативність, коли результат оцінюється з погляду встановленої норми.

При такому оцінюванні особистісне зростання, старання та зусилля школяра не беруться до уваги, не враховується його внутрішній стан на даний момент.

Педагоги другого типу при оцінюванні враховують особисті досягнення того, хто навчається, порівнюють отриманий ним результат з його минулим результатом, виявляють динаміку інтелектуального розвитку. Основний критерій вчителя – індивідуальний, особистісний рівень зростання, який дозволяє побачити індивідуальні успіхи або їх відсутність. Тільки при подібному підході до оцінювання педагог звертає увагу на фактори, що сприяють успіху або негативно впливають на інтенсивність просування кожного здобувача освіти. Виявлення таких факторів допомагає йому в пошуку ефективних форм і сприятливих умов організації навчальної діяльності, що стимулюють на певний успіх і вселяють у здобувача освіти впевненість у свої здібності. Тому таку форму оцінювання ми назвали стимулюючою.

Стимулююче (мотивуюче) оцінювання – це цілеспрямована організація діагностико-розвивальної діяльності здобувачів освіти та спосіб безперервного процесу спостереження вчителя за зростанням досягнень, визначення зони найближчого розвитку кожного з них. Оцінювання є одним із найважливіших

компонентів сучасного викладання та вчення. Від правильної організації оцінювання великою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом.

У центрі уваги викладача – прищеплення школярам навичок самоврядування процесом добування знань, саморозвитку, а також самооцінювання, спрямованого на орієнтовну основу подальших своїх дій. Самооцінювання – це процедура, пов’язана з визначенням рівня своїх досягнень, успіхів та неуспіхів у ході навчально-пізнавальної діяльності. При виявленні недостатнього рівня мають виконуватися пошук шляхів досягнення успіху, самокорекція, самореалізація своєї діяльності. Принципами самооцінювання є:

- процедури оцінювання на кожному уроці;
- форми оцінювання - оптимальні та адаптовані до певного класу;
- критерії оцінювання, орієнтовані на зразкову відповідь та результат;
- вміння контролювати та визначати зростання рівня своїх досягнень, що виробляються у тих, хто навчається завдяки оцінюванню;
- констатація досягнень та визначення наступного конструктивного кроку для вирішення навчально-виховних проблем на основі самооцінки;
- робота з самооцінювання – послідовна і регулярна, необхідна придбання здобувача освітими навичок оцінювання як навчальної діяльності, а й свого місця у суспільстві (і бажання бути у ньому успішним).

Від здібності самоконтролю здобувача освіти залежить як успішність його навчання на даний момент, а й уміння керувати своєю діяльністю у майбутньому, що відповідей такі питання:

1. Чи буде він спрямований на пошук нових шляхів, до досконалих способів дії?
2. Чи обмежується засвоєнням нових приватних фактів та відповідних їм прийомів роботи?
3. Чи пов’язаний він з якоюсь усвідомленою метою?

З усього сказаного необхідно зробити висновок, що система оцінювання здобувачів освіти має бути ефективним інструментом вимірювання рівня досягнень, а також підвищення якості освіти.

Таким чином, метою стимулюючого оцінювання є визначення рівня ефективності організації навчального процесу за результатами діагностики; коригування дій вчителя та здобувачів освіти в освітньому процесі; постановка цілей, завдань; визначення спільно з критеріями, що навчаються, для поліпшення результатів навчання. Складовими стимулюючого оцінювання є:

- зворотній зв'язок суб'єктів навчального процесу – вчителя та здобувача освіти;
- активна діяльність того, хто навчається в отриманні знань;
- самокорекція процесу навчання з урахуванням результатів оцінювання;
- критичне ставлення до себе та до своїх навчальних дій;
- критичне та об'єктивне оцінювання відповідей однокласників та поважне ставлення до них;
- мотивація до усвідомленого ставлення до свого навчання;
- вироблення почуття своєї значущості, колективізму;
- самооцінювання рівня досягнень за розробленими спільно з учителем критеріями.

Необхідно звернути увагу на останню складову стимулюючого оцінювання – розробку критеріїв. Навчальним має бути зрозумілим критерій оцінювання, який робить процес оцінювання прозорим і зрозумілим, що дозволяє сформуванню позитивне ставлення до оцінювання, підвищує мотивацію до навчання. Критеріальність оцінювання підвищує пріоритетність самооцінки та взаємооцінювання, переконуючи у її об'єктивності.

Проблема об'єктивного оцінювання рівня навченості (компетентності) є надзвичайно важливою для освітньої організації, вчителя та кожного школяра. У кінцевому підсумку об'єктивна оцінка, як було сказано, необхідна як чинник, стимулюючий як успішність, а й особистісне зростання здобувача освіти. Будь-яка оцінка, сприйнята учнем як справедлива, позитивно позначається на його мотивах, стає стимулом для її подальшої діяльності та поведінки.

Від об'єктивності оцінювання залежать також якість навчання, правильність вирішення багатьох дидактичних та виховних завдань. Вимагає

також урахування окремих здібностей здобувача освіти: швидкість та правильність виконання завдань; оригінальність міркувань, висновків, узагальнень; виконання досліджень; виступ на шкільних конференціях; підготовка публікацій. Все перераховане дозволяє враховувати досягнення навчального плану, який навчається понад навчальний. У разі незгоди з оціночною шкалою педагог дає можливість попрацювати над темою додатково та отримати іншу, більш високу оцінку.

Такий підхід до оцінювання є не лише засобом удосконалення якості освіти, а й засобом самоврядування тих, хто навчається своєю діяльністю. Визначаючи свій рівень, той, хто навчається, усвідомлює своє місце в оцінчій шкалі, аналізує результати та коригує подальшу діяльність, яка сприятиме підвищенню рівня його досягнень.

Отже, оцінювання – це методи, відповідні інструменти, що використовуються вчителем для збору інформації про рівень досягнення кожного здобувача освіти. Педагог повинен використовувати той чи інший інструмент, розуміючи: на що націлено оцінювання, який результат він очікує, яку допомогу надасть цей інструмент оцінювання його успіху в навчанні. На різних етапах навчальної діяльності використовують різні форми оцінювання: кластери, , таблиці, триколірні сигнальні картки, схеми, , есе, ментальні карти і так далі.

Системно-діяльнісний підхід до освіти – це свого роду філософія освіти, у якій першому місці стоїть становлення свідомості школяра, його «самобудування», становлення його особистості процесі діяльності у предметній сфері.

Під системно-діялісним підходом розуміється такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, при якому вони не отримують знання у готовому вигляді і не є пасивними «приймачами» інформації, а самі беруть активну участь у навчальному процесі, вчать бути суб'єктом діяльності: ставити цілі, вирішувати завдання, відповідати за результати.

Системна специфіка діялісного підходу до навчання полягає в спрямованості педагогічних умов на організацію інтенсивної діяльності, що

постійно ускладнюється, оскільки через власну діяльність людина засвоює способи пізнання та перетворення світу, формує та вдосконалює особистісні якості. Необхідно, щоб мета та продукт навчально-пізнавальної діяльності збігалися, та щоб у результаті виходило те, що намітив педагог, необхідна вміла, цілеспрямована організація цієї діяльності.

Навчати діяльності – означає мотивувати процес діяльності школяра, вчити його самостійно ставити собі за мету, знаходити шляхи вирішення її досягнення, формувати свої вміння контролю та самоконтролю, оцінки та самооцінки.

У процесі діяльності школяр освоює нове та просувається вперед шляхом свого розвитку з опорою на:

а) творчі та практичні дії з метою пошуку та обґрунтування найбільш оптимальних варіантів вирішення навчально-пізнавальної проблеми;

б) посилення інтенсивності мислення під час пошуку нових знань та нових способів вирішення навчальної задачі;

в) відчутно зростаючу частку самостійної пізнавальної діяльності з вирішення проблемних ситуацій;

г) забезпечення когнітивного характеру розвитку.

До навчальної діяльності також відносяться дії самоконтролю та самооцінки, коли школяр сам оцінює результати своєї діяльності та усвідомлює своє просування вперед. На цьому етапі надзвичайно важливо створити для кожної дитини ситуацію успіху, яка є стимулом для її подальшого просування на шляху пізнання.

Системно-діяльнісний характер мають багато сучасних технологій. У цій статті ми виділимо проектно-дослідницьку технологію, яка спирається на проектний, творчий та дослідницький види діяльності, що сприяють розвитку самостійності та відповідальності школяра за результати своєї роботи. Особливістю зазначених технологій є дотримання наступних етапів:

1. Етап мотивації до майбутньої діяльності, що викликає позитивне емоційне ставлення до навчання, до теми, що вивчається, що дозволяє актуалізувати наявні у навчаються знання; Разом зі школярами визначаються

мети роботи під час уроку, які мають бути співвіднесені зі смисловим етапом уроку. Запропоновані школярами цілі ефективніші, ніж поставлені викладачем; за допомогою слів-помічників учні формулюють мету уроку: «Згадаймо...», «Повторимо...», «Вивчимо...», «Дізнаємося...», «Перевіримо...», «Навчимося.».

Школярі аналізують свої знання, визначають рівень пізнання та формують свій запит на отримання інформації. На цьому етапі доцільно використовувати прийоми «Кошик ідей», «Дерево передбачень», «Кластер» або використовувати прийом «Колесо» (відповіді по колу) на всіх трьох етапах уроку. На цьому етапі педагог разом із школярами креслить лінію часу і ділить її на значні частини, довжина яких залежить від їхньої складності та витраченого часу на кожну частину.

2. Етап осмислення (досягнення поставленої мети).

Для ефективного досягнення поставленої мети важливо, щоб запланований навчальний матеріал став предметом активних розумових і практичних дій кожного здобувача освіти. Досвід навчання деяким аспектам та способам креативної поведінки та самовираження, моделювання творчих дій та здібностей у різних сферах діяльності демонструє суттєве зростання показників креативного мислення, а також таких якостей, як незалежність, відкритість нового досвіду, чутливість до проблем, висока потреба у творчості.

Педагогу необхідно вміти активізувати пізнавальну діяльність, створювати умови для творчої навчальної діяльності школярів та керувати процесом трансформації цілей у навчальні завдання, а також ходом їх вирішення, застосовувати активні методи, різноманітні прийоми та засоби навчання. Навчальними завданнями можуть бути:

1. Інформаційна: що будемо вчити і чого будемо вчитися?
2. Операційна: як навчатимемося?
3. Мотиваційна: де це нам може стати в нагоді?
4. Комунікативна: для спілкування з ким та де?

Одним із варіантів структури навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти може бути:

- усвідомлення школярем навчально-пізнавальної задачі;

- планування дій щодо її вирішення;
- теоретичне та практичне рішення поставленого завдання;
- спостереження за процесом вирішення задачі;
- презентація виконаної роботи та оцінка результату;
- визначення подальших дій щодо вдосконалення набутих знань та умінь застосування їх на практиці.

Проектно-дослідницька діяльність заснована на розвитку самостійності здобувачів освіти, гнучкої організації процесу навчання. В результаті враховуються індивідуальні інтереси та здібності здобувача освіти, освоюються конкретні пошукові дії та системно-діяльнісний підхід до вирішення навчальних завдань. Процес виконання проекту реалізує таку логіку:

1. Вибір теми та форми - індивідуальна чи групова - виконання проекту здобувача освітнім.

2. Визначення цілей та завдань проекту.

3. Вибір шляхів розв'язання задач.

4. Висунення та апробація гіпотез.

5. Робота над проектом та оформлення основних результатів.

6. Захист проекту.

7. Рефлексія одержаних результатів.

Завдання, які вирішуються у процесі реалізації проектного методу:

- Розвиток пізнавальних здібностей здобувачів освіти;

- Вдосконалення здібностей до самоосвіти;

- Розвиток вміння орієнтуватися в інформаційному просторі та виділяти головне;

- Навчання здобувачів освіти рефлексії;

- Навчання школярів вмінню публічно виступати;

- Розвиток у здобувачів освіти критичного мислення.

Проектна діяльність дозволить підвищити якість організації компетентнісно-орієнтованої освіти у школі.

Технологія проектів допомагає здобувачу освіти опанувати самостійну діяльність, логічне мислення, розвивати індивідуальні інтереси та здібності.

Нове в освіті полягає в постійному пошуку методів і прийомів, які так організують роботу того, хто навчається на кожному занятті в школі, що надалі він зможе спокійно і самостійно будувати своє життя.

Метою впровадження проектного методу є створення умов для формування дослідницьких умінь здобувачів освіти, що сприяють розвитку творчих здібностей та логічного мислення.

Принципова відмінність дослідницької діяльності від проектної у цьому, що дослідження передбачає створення заздалегідь планованого об'єкта. Дослідження – процес пошуку невідомого, нових знань, що дозволяє включити його до одного з видів пізнавальної діяльності.

Найбільш ефективною є діяльність із проектування власного дослідження, що передбачає виділення цілей та завдань, принципів відбору методик, планування ходу дослідження, визначення очікуваних результатів, оцінку здійсненості дослідження, визначення необхідних ресурсів.

Як основний засіб організації дослідницької роботи виступає система дослідницьких завдань, що містять проблему, вирішення якої вимагає проведення теоретичного аналізу, застосування методів наукового дослідження, за допомогою яких учні відкривають раніше невідоме для них знання.

Оцінювати роботу школяра доцільно за такими параметрами:

- Ступінь самостійності у виконанні проекту;
- Наявність і ступінь осмислення нової інформації;
- Рівень складності використаної методики;
- Оригінальність способу вирішення проекту;
- Оформлення роботи;
- Використання різних схем, таблиць, графіків;
- Прикладне значення одержаних результатів;
- Доступна та цікава презентація.

Суть структури навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти полягає у створенні умов прийняття рішень, дій, роботи у колективі, висування гіпотези, можливості доводити, аргументувати, висловлювати різні погляду; скласти план презентації, відповіді та ін.

Таким чином, формування та досягнення особистісних результатів – завдання та відповідальність системи освіти взагалі та освітньої установи зокрема. Особистісні результати є провідними, оскільки роблять навчання осмисленим, забезпечують значущість вирішення завдань, пов'язуючи їх із реальними життєвими ситуаціями. У зв'язку з цим освіта ставить перед учителем завдання переосмислення своєї педагогічної діяльності, перегляду підходів і методів викладання, використання комплексу засобів, що допомагають школяреві стати повноцінною соціальною особистістю, що прагне реалізувати свої можливості, здатної робити свідомий та відповідальний вибір.

Висновки до другого розділу

Рефлексивні вміння виражаються у здатності формувати уявлення про себе, про свою діяльність, прогнозувати її та планувати, а також з'ясовувати та аналізувати думки інших людей про свою діяльність та про себе. Рефлексивні вміння є найважливішим компонентом у структурі інноваційної діяльності фахівця, оскільки фахівець із розвиненими рефлексивними вміннями має великі можливості у реалізації творчого потенціалу.

Особистісні результати освоєння програми основної загальної освіти відображають готовність здобувачів освіти до керування системою позитивних ціннісних орієнтацій та розширення досвіду діяльності на їх основі та у процесі реалізації основних напрямів виховної діяльності, у тому числі у частині: цивільного; патріотичного; духовно-морального; естетичного; фізичного виховання, формування культури здоров'я та емоційного благополуччя; трудового; екологічного; цінності наукового пізнання; особистісні результати,

що забезпечують адаптацію учня до змінних умов соціального та природного середовища.

Формальне оцінювання знань проводиться без урахування глибини та ступеня зусиль, докладених школярем, не дає можливості об'єктивно визначити ступінь його індивідуального просування у саморозвитку. Інтереси учня концентруються не так на змісті навчання, але в формальних позначеннях освітнього процесу. У нього відсутня (або слабо розвивається) здатність критично оцінювати результати своєї навчальної діяльності, і, як наслідок, виникає байдужість до отримуваних знань.

Стимулююче оцінювання – поурочне, поетапне оцінювання навчання, що забезпечує педагогів, здобувачів та інших учасників педагогічного процесу інформацією, необхідною для вдосконалення навчання. Стимул (мотивація) – систематичне спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти з допомогою засобів, прийомів та методів організації процесу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Основними компонентами педагогічної системи є педагогічні завдання, під якими розуміємо дидактичний засіб з певним вихідним предметом та заданою вимогою, орієнтованою на пошук ефективних варіативних шляхів створення умов для навчання, виховання, розвитку суб'єктів педагогічного процесу. Задоволення висунутих вимог спрямовано формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів, і це вміння конкретизовано у компетенціях професійної діяльності вчителя-предметника, класного керівника, методиста-дослідника і педагога-консультанта як функціональних ролей вчителя початкових класів.

Систематизація педагогічних завдань дозволяє виокремити принципи педагогічної системи: цілісність, ієрархічність, структурність. Представлені види, групи, блоки педагогічних завдань розглядаються як елементи цілісної єдності системи педагогічних завдань, що мають тісні взаємні зв'язки.

Навчальні завдання можуть бути різної складності та варіативності, від простих завдань, що вимагають застосування базових знань, до складних проблемних ситуацій, що вимагають об'єднання та аналізу інформації з різних джерел. Вони можуть бути представлені у різних форматах, включаючи текстові завдання, кейси, графіки, таблиці чи діаграми.

Вирішення навчальної завдання вимагає від студентів застосування знань, умінь та навичок, отриманих у процесі навчання. Вони передбачають використання різних інструментів та методів, таких як аналіз, синтез, моделювання, експеримент, дослідження, програмування та інші.

Навчальні завдання класифікуються за рівнем складності: початкові завдання мають просту структуру і зазвичай потребують основних знань та навичок, середні завдання мають складнішу структуру і потребують глибшого розуміння предмета, складні завдання вимагають високого рівня знань та навичок, а також критичного мислення та самостійності.

Педагогічні завдання не завжди представлені конфліктами, але завжди містять у собі протиріччя між очікуванням і реальністю.

Специфіка педагогічного завдання полягає у її впливі, що зумовлює перехід з вихідного стану в необхідний (необхідний). На думку педагогів, вирішене педагогічне завдання перестає бути завданням. Проте, це розуміння сутності розв'язання традиційних завдань є неприпустимим для перенесення на педагогічні завдання.

Навчальне завдання – вимога, яку слід виконати учневі задля досягнення навчальної мети. Воно розглядається як засіб, що сприяє розвитку особистості, підвищенню якості знань, а також підвищенню ефективності педагогічної праці.

В результаті виконання педагогічного завдання здобувачі освіти набувають не тільки знання та навички, а й розвивають загальну компетентність, самостійність, здатність до самоаналізу та самооцінки. Воно відіграє важливу роль у процесі виховання та навчання, оскільки спрямовує зусилля викладача для досягнення певних цілей в освітньому процесі. Вона є формулюванням конкретної проблеми, що виникає перед педагогом у процесі роботи з здобувачами освіти.

Результати контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів відображаються в її оцінці. Шкала містить інформацію про її граничні значення (максимальний і мінімальний), про діапазони рейтингового показника, що відображають задовільний, хороший, відмінний і незадовільний результати навчання та відповідних звичним п'ятибальним оцінкам, а також його мінімальні межі, при яких учень допускається до іспиту, заліку та ін.

До етапів проектування рейтингової системи контролю з дисципліни належить формулювання цілей навчання з навчального предмета (внутрішніх і зовнішніх, що диктуються тими дисциплінами, що спираються на цю), відбір та підготовка навчального матеріалу, визначення змісту контролю, тобто виділення основної частини навчального матеріалу, розробка структури системи до контролю, призначення засобів вимірювання (розподіл завдань-вимірників на навчальних темах програми курсу), розробка системи оцінювання (оцінювання кожного завдання – вимірюється в балах).

Ми припускаємо, що досягнення особистісних результатів у здобувачів освіти буде виступати закономірним наслідком навчання, якщо використані

дидактичні матеріали будуть орієнтовані на досягнення всієї базової сукупності особистісних результатів школярів; включення школярів до пізнавальної діяльності, що стимулює їх до освоєння нового досвіду соціальних відносин; освоєння змісту, що виводить школярів на організацію взаємодії з іншими людьми.

Особистісні досягнення розуміємо як категорію, що відображає ступінь прогресу особистості стосовно її попередніх проявів в освітній діяльності, а категорію особистісних досягнень вчителя у педагогічному процесі розглядає з погляду ціннісної, особистісної та прагматичної ідей.

Сформована система оцінювання недостатньо сприяє формуванню мотивації до навчальної діяльності, для тих хто навчається. Це багато в чому пов'язано з тим, що вчителі не завжди використовують методи та прийоми навчання, які допомагають школяреві самостійно оцінити свої навчальні досягнення, виявити прогалини у знаннях, визначити проблеми та знайти способи їх вирішення.

Стимулююче оцінювання є інструментом активізації діяльності учнів, критичного ставлення до себе та своєї діяльності, паритетної взаємодії суб'єктів навчального процесу. У ході навчальної діяльності вчитель аналізує особливості ситуації та своєї поведінки в ній, прогнозує рівень досягнення зростання кожного учня на певному відрізку навчального часу, готує різні за складністю завдання, з яких кожен обирає відповідно до своїх можливостей та бажань.

Під системою оцінювання розуміється механізм здійснення як контролю, а й розвиваючої діяльності вчителя і який навчається як суб'єктів освітнього процесу. Використання стимулюючого оцінювання вимагає від вчителя вмілого підбору дидактичного матеріалу, вміння правильно оцінювати кожен вид навчальної роботи.

Проблема стимулюючого оцінювання тісно пов'язана із проблемою створення педагогічних умов, організації навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроці у системно-діяльнісній парадигмі. При оцінюванні результату дослідницької діяльності необхідно розуміти, що для того, хто навчається,

важливо громадське визнання значущості його роботи, а для вчителя – ступінь сформованості умінь і навичок дослідницької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська О. В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації. Київ: «Фенікс», 2021. 64 с.
2. Барановська О. В. Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи / Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference. Jerusalem, Israel 2021. Pp.159164.
3. Барановська О.В. Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу. Modern problems of science, education and society. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2023. Pp. 430–435.
4. Барановська О.В. Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. Modern research in world science. Proceedings of the 12th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua». Lviv, Ukraine. 2023. Pp. 418–422.
5. Барановська О.В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації. Київ: «Фенікс», 2021. 64 с.
6. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 лют. 2021 р). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 9–11.
7. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference. Jerusalem, Israel, 2021. Pp. 159–164.
8. Барановська О.В. Індивідуалізація навчання: термінологічний аналіз. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XIII: Утилітарна цінність наукових досліджень [Ред. Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон: Посвіт, 2022. С. 70–72.

9. Барановська О.В. Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. Проблеми сучасного підручника. 2023. (29). С. 14–23.

10. Барановська О.В. Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. Практико зорієнтований посібник. Запоріжжя: Хортиця, 2008. 141 с.

11. Барановська О.В. Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа). Modern research in world science. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. Lviv, Ukraine: SPC «Sci-conf.com.ua», 2022. Pp. 338–342.

12. Барановська О.В. Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph / Baranovska O. – etc. – International Science Group. Boston: Primedia Launch, 2021. 674 p.; P. 16–23.

13. Барановська О.В. Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л.О. Сущенко. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. С. 29–31.

14. Барановська О.В. Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу / Зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О.Топузова; доктора педагогічних наук професора О. Малихіна. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. С. 78–82.

15. Барановська О.В. Шкільний підручник в умовах нового освітнього середовища. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 20–30.

16. Барановська, О.В. Підручник для початкової школи в умовах змішаного навчання. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 7: Чинники оцінювання якісних досліджень [колективна монографія]; [Наук. ред. Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт, 2022. С. 76–87.

17. Бібік, Н. М. (Ред.). (2018). Нова українська школа: Порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД.

18. Булах, І. Є., & Мруга, М. Р. (2006). Створюємо якісний тест. Київ: Майстер-клас.

19. Василюк, А., & Дей, М. (Наук. ред.). (2019). Якість вищої освіти: теорія і практика. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М. <https://bit.ly/3Q6oI1Q>

20. Гуманізація процесу навчання в школі / С. П. Бондар, Ю. І. Мальований, О. В. Матвієнко, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, В. І. Кизенко, О. М. Топузов, С. Е. Трубачова, Л. В. Шелестова, О. В. Барановська; ред.: С. П. Бондар; АПН України. Ін-т педагогіки. 2-е вид., доповн. К.: Стилос, 2001. 255 с.

21. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>

22. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васьківська, С. П. Бондар й ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. Педагогічна думка, 2012. 216 с. С. 142–166

23. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В.І. Луговий, О.М. Топузов; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва; редкол.: О.І. Ляшенко, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, П.Ю. Саух, Л.Д. Березівська, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, М.С. Гальченко, В.В. Засенко, С.А. Калашнікова, М.О. Кириченко, Л.Б. Лук'янова, В.Г. Панок, В.О. Радкевич, О.Я. Савченко, М.М. Слюсаревський, О.В. Сухомлинська]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер, 2021. 1044 с.; С. 243–244.

24. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Документ 463-IX. Прийняття від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

25. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії». Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 6–12.
26. Канівець, Т. М. (2012). Основи педагогічного оцінювання. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
27. Кухар, Л. О., & Сергієнко, В. П. (2010). Конструювання тестів. Луцьк.
28. Леу С. О. Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії : метод. реком. Київ, 2018. 55 с.
29. Лозова В. Пізнавальна активність школярів. Харків: Основа, 1990. С 1214.
30. Луговий, В., & Таланова, Ж. (Ред.). (2020). Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України.
https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2021/03/Ocinka_yakosti_VO_v_umovah_evro_integrac_Monogr_IVO2020-220p_avtors-kolektiv.pdf
31. Лук'янченко Н. Д., Ларичева Г. В. Проблема якості професійної підготовки фахівців. Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2011. № 16. С. 50–53.
32. Максименко, В. П. (2013). Дидактика. Хмельницький: ХМЦНП.
33. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4-х класів закладів загальної середньої освіти. Наказ МОН від 13.07.2021 № 813. Електронний доступ: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813729-21#Text>
34. Музика О. Л. Особливості ціннісної підтримки та ціннісного обміну при виконанні студентами професійно-орієнтованих завдань URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
35. Неведомська, Є. О., & Тимчик, О. В. (2016). Від якості навчальних завдань до якості освіти. «*Smart and Young*», 1(7), 48-54.

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

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

38. Онопрієнко О. Сучасні форми та методи контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. New Inception : наук. журн. / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. С. І. Стрілець. Чернігів, 2021. № 3-4 (5-6). С. 22-29.

39. Онопрієнко, О. В. (2021). Нова українська школа: Інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи. Харків: Ранок.

40. Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання [Олег Топузов (заг. ред.), Олена Локшина (ред.); Нац. акад. пед. наук, Ін-т педагогіки НАПН України]. Київ: Пед. думка, 2022. 66 с.

41. Остапчук, С. С. (2013). Оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній педагогічній теорії й практиці кінця XIX – 40-х років XX ст.: історіографія та джерела дослідження. Педагогічний дискурс, 15, 507–513. <https://lib.iitta.gov.ua/717494/1/19-16-PB-507-513.pdf>

42. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. К.: Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.

43. Почупайло О.В. Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. Педагогіка і психологія. 1996. № 4. С. 95–102.

44. Почупайло О.В. Програма формування читацьких умінь у школярів. Початкова школа, 1997. № 10. С. 29–38.

45. Почупайло О.В. Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів, дис. канд. пед наук., Нац. пед. ун-т ім. О. Горького, Київ, 1994. 179 с.

46. Про вищу освіту, Закон України № 1556-VII (2014) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). Standards and guidelines for quality assurance

47. Роль і місце технологій мультимедіа в сучасних інформаційних технологіях. Психологічні аспекти використання в навчанні мультимедіа засобів : веб-сайт. URL: <https://thelib.info/programmirovanie/529983-rol-i-mesto-tehnologijmultimedia-v-sovremennyh-informacionnyh-tehnologiyah-psihologicheskie-aspektyispolzovaniya-v-obuchenii-multimedia-sredstv>

48. Рядинська Д. Оцінювання навчальних досягнень учнів у Новій українській школі / Д. Рядинська // Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання, Харків, 16 трав. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. О. А. Мкртічян]. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – С. 50.

49. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / Рідна школа, 2010, № 1-2, С. 37.

50. Савченко, О. (2015). Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. Початкова школа, 4, 1–5.

51. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота.

52. Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти. 2018. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>

53. Тарасов А. Ф. Основи інформаційних технологій та мультимедійних засобів навчання: метод. посібник. Одеса: ПНПУ. 2015. 137 с.

54. Теорія та практика змішаного навчання. Монографія / За редакцією В.М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП». 2016. 284 с. 557. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. Харків.: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

55. Технологія моніторингу професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. С. 193–208.

56. Шевчук С. С. Система педагогічного контролю та оцінювання як фактор забезпечення якості професійної освіти : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2023. 85 с.

57. Шелестова Л.В. Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. EDITORIAL BOARD. 2022. С. 268.

58. Шлейхер, Андреас (2018). Найкращий клас у світі: Як створити освітню систему 21-го століття. (Г. Лелів, перекл.). Львів: Літопис.

59. European_Standards_and_Gidelines_for_Quality_Assurance_in_the_EH EA_2015_MC_613727.pdf European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). Study to evaluate the progress on quality assurance systems in the area of higher education in the Member States and on cooperation activities at European level – Final report, Publications Office of the EU. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/352582>

60. Ewell, P., & Cumming, T. (2017). Introduction: History and Conceptual Basis of Assessment in Higher Education. Stylus Publishing, LLC.

61. Kuznetsova, O. (2021). Focus on quality assurance in european higher education. The Scientific Heritage, (71), 25–28. <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2021-75-3-25-28>

62. Malinowski, P. A. (Ed.). (1993). Issues in Assessment: Putting Theory into Practice. Finger Lakes Community College, Educational Resources Information Center.

63. Sadler, D. R. (2010). Assessment in higher education. In International encyclopedia of education (с. 249–255). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00336-5>

64. Tarasov A. The Role of A Teacher In Selecting A Resource For Adaptaton For Distance Learning. Higher education in a pandemic time Proc. Intern. e-conf., 5 nov. 2020, SNPU Ushynsky (Ukraine), Central University of Haryana (India), Ariel University (Israel). Pp 28-29.

65. Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. Studies in Educational Evaluation, 23(1), 31–48. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(97\)00003-](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(97)00003-5)

