

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

РОГОВА ВІРА БОРИСІВНА

УДК 373.58.091.279.7.011.3-051(043.3)

**КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ
В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

13.00.09 – теорія навчання
Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

В. Б. Рогова

Науковий керівник

Калініна Людмила Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання. – Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2021.

У дисертації подано результати теоретико-практичного дослідження проблеми контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії та його підготовка. Проаналізовано стан розробленості досліджуваної проблеми у педагогічній теорії, визначено зміст і структуру контрольно-оцінювальної діяльності як інтегрованого дидактичного феномен, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше визначено сутність контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії як інтегрованого дидактичного феномена, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії та забезпечується як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольно-аналітичної й експертної діяльностей, педагогічного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління, операцій, дій суб'єктів та використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, що зумовлює цілеспрямований педагогічний вплив на учнів гімназії, як здобувачів освіти, задля забезпечення їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти; зміст і структуру (як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів) контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дієвість функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісноорієнтованого навчання учнів гімназії (методологічно-пропедевтичний компонент, організаційно-процесуальний компонент, результативно-компетентісний компонент); виявлено організаційно-дидактичні умови активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісноорієнтованого навчання учнів гімназії.

Подальшого розвитку набули компетентісні засади здійснення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів гімназії; засоби структурування навчальної інформації у вигляді проблемної, евристичної та інтегративної моделей задля діагностування навчальних результатів здобувачів освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що у практику роботи гімназій впроваджено функційно-структурну дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів на основі створення відповідної сукупності організаційно-дидактичних умов. Підготовлено методичні посібники; методичне забезпечення тематики стратегічного планування, контролю, аналізу навчальних занять в освітніх організаціях доавторської програми курсів підвищення кваліфікації керівників освіти «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі»; методичні матеріали для вчителів початкових класів з проблем реалізації нових освітніх програм 4-річної початкової школи (дистанційна форма навчання) для 1 класу.

У першому розділі дисертації «Теоретичні основи контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії» доведено необхідність визначення компетентнісного підходу як парадигмально-визначального в організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема гімназіях. На основі вивчення зарубіжного досвіду та нормативно-правової бази контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в Україні здійснено понятійно-категорійний аналіз понять дослідження на дефініційному рівні. На основі аналізу праць з теорії дидактики, педагогічного й освітнього менеджменту встановлено, що існуючі теоретичні засади контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії обґрунтовані переважно з позицій психолого-педагогічних наук і школознавства, знання парадигми за різних соціально-економічних умов функціонування систем освіти в країні, є недостатніми та не сприяють реалізації державної політики в сфері освіти.

У другому розділі дисертації «Обґрунтування функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії» на основі аналізу фундаментальних наукових праць з теорії навчання доведено доцільність застосування методу теоретичного моделювання в педагогічних дослідженнях. Функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії включає три компоненти: методологічно-пропедевтичний; організаційно-процесуальний і результативно-компетентнісний. Визначено зміст і структуру контрольної-оцінювальної діяльності як інтегрованого дидактичного феномену, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентнісно орієнтованого середовища гімназії.

Виявлено й дефініційовано організаційно-дидактичні умови: активація внутрішньої мотивації до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності як чинника професійного розвитку вчителя гімназії; забезпечення здатності застосовувати константнооновлювану систему знань, умінь і навичок, що уможливорює ефективне здійснення контрольної-оцінювальної

діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії; забезпечення міжгалузевої інтеграції наукових знань і субстрату змісту підготовки учителів гімназії (філософія освіти, педагогічна методологія, дидактика, філософія управління, освітній менеджмент, освітологія, кваліметрія); забезпечення практичної орієнтованості підготовки вчителів гімназії на засадах використання інноваційних підходів, технологій, систематики об'єктів контрольної-оцінювальної діяльності й самооцінювання з проєкцією на можливість формування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів; розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності.

У третьому розділі дисертації «Дослідно-експериментальна перевірка дієвості досліджуваної моделі» розкрито вихідні положення щодо організації дослідно-експериментальної роботи, представлено результати експериментальної перевірки дієвості розробленої авторської дидактичної моделі, здійснено опис процесу визначення діагностувального інструментарію для вияву рівня готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, проаналізовано й узагальнено результати експериментальної роботи.

Матеріали дослідження можуть бути використані під час розроблення організаційно-дидактичних і координаційно-педагогічних механізмів контролю та оцінювання результатів навчання учнів, створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в гімназії та закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: контрольна-оцінювальна діяльність, готовність учителя гімназії до здійснення ефективною контрольної-оцінювальною діяльності, функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальною діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях:

1. Рогова В. Б. Впровадження державно-громадського управління в закладах системи середньої освіти. *Вересень. Спецвипуск*. 2004. Квітень. С. 16–21.
2. Громська О. І., Рогова В. Б. Використання нетсерфера UbiSurfer в освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 7 (95). С. 15–16.
3. Рогова В. Аналітичний контекст якісного стану підготовки керівників закладів освіти до управлінської діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 5. С. 111–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_5_19.
4. Рогова В. Аналіз розвитку контрольної-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2016. № 1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.

5. Рогова В. Б. Аналітико-експертна діяльність учителя гімназії у процесі моделювання освітньої траєкторії здобувачів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : ВД «Гельветика», 2021. № 38. Т. 3. С. 128–132.
6. Рогова В. Б. Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії: функційний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. С. 78–82.
7. Рогова В. Б. Управлінський аналіз у змісті контрольно-оцінювальної діяльності учителя. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 242–245.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз:

8. Рогова В. Оцінювання учителем навчальних досягнень учнів гімназії у змісті контрольно-оцінювальної діяльності. *KELM. Knowlend. Educaition. Law. Management* : Instytut Spraw Administracji Publicznej. 2021. № 2 (38). С. 25–30.
9. Rogova Vira B. Current principles of development of secondary school principals' control and analytical competence. *European Applied Sciences*. 2017. № 3. P. 3.

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16–18 жовтня 2003 року / Ред. кол.: Мадзігон В. М., Калініна Л. М., Міщук О. В., Фетяєва В. Л., Дорошенко Ю. О., Фатєєва Е. М., Слюсаренко Н. В. Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. С. 153–159.
11. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науково-методичні аспекти професійного зростання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти*. Біла Церква : КОППОК, 2003. С. 188–191.
12. Рогова В. Б. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес та управлінську діяльність керівника закладу освіти. *Програмне забезпечення у сфері освіти і науки* : матеріали конференції (12–13 травня 2010 р., м. Київ). Київ, 2010. С. 64–69.
13. Рогова В. Б. Система контролю в управлінській діяльності керівника навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2010. С. 50–51.
14. Рогова В. Б. Система контролю в діяльності керівника навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2010 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2011. С. 41–42.
15. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Формування та розвиток*

професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв : ОІППО, 2011. С. 129–130.

16. Рогова В. Б. Розвиток контрольної-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2012. С. 59–60.

17. Рогова В. Б. Функції контролю та аналізу в управлінському циклі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 85–86.

18. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя: компетентнісний підхід. *Actuální vymoženostivědy – 2021 : materialy XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference (Praha, 22–30 června 2021 r.)*. С. 50–52.

19. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя у змісті управлінської діяльності. *Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти* : матеріали науково-практичної конференції (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.). Херсон : Молодий вчений, 2021. С. 75–79.

20. Рогова В. Б. Контрольні тести як компонент контрольної-оцінювальної діяльності в гімназії (на прикладі гуманітарного профілю). *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience / Педагогіка, психологія та методика викладання: міжнародний досвід : international scientific and practical conference* (м. Рига, Латвія, 16-17 липня 2021 р.). Riga, Latvia, 2021. С. 92–96.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Складники книги

21. Рогова Віра, Бачинська Євгенія. Підготовка директорів закладів освіти до управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. *Директор школи – нові виклики та можливості* / Карлів університет. Прага, 2011. С. 41–59.

22. Рогова В. Б. Педагогічна рада. *Управління школою*. Київ : Радник плюс, 2012. № 3. С. 1–18.

Публікації в ЗМІ

23. Рогова В. Б. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662), жовтень. С. 27–32.

Навчально-методичні посібники

24. Рогова В. Б. Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі : методичний посібник. Біла Церква : КОПОПК, 2004. 142 с.

25. Громська О. І., Рогова В. Б., Чернілевський В. Й. Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні. *Використання нетсервера UbiSurfer* : методичний посібник. Київ, 2011. 28 с.

Програми підвищення кваліфікації

26. Калініна Л. М., Рогова В. Б. Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі : програма авторських курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Управління освіти і науки Київської ОДА, Ін-т педагогіки АПН України; Київ-Біла Церква, 2006. 69 с. (*Авторський внесок В. Б. Рогової: вступ, теми 9, 10, 11, анкети при вхідному та вихідному діагностуванні*).

Методичні рекомендації

27. Рогова В. Б. Сучасні педагогічні технології початкової школи. *Методичні матеріали для вчителів початкових класів з проблем реалізації нових освітніх програм 4-річної початкової школи (дистанційна форма навчання). 1 клас / за заг. ред. Н. І. Клокар. Біла Церква, 2002. С. 119–124.*

Інформаційно-статистичні збірники

28. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2014/2015 навчальний рік) : інформаційно-аналітичний збірник / редакційна група: Рогова В. Б., Бакал С. М. та інші. Київ, 2015. 194 с.

29. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2015/2016 навчальний рік) : інформаційно-статистичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ, 2016. 148 с.

30. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2016/2017 навчальний рік) : інформаційний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ, 2017. 146 с.

31. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2017/2018 навчальний рік) : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ : ФОМ Кандиба Т. П., 2018. 120 с.

32. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2018/2019 навчальний рік) : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ : ФОМ Кандиба Т. П., 2019. 176 с.

ANNOTATION

Rogova V. B. Control and Evaluation Activities of Teachers in Terms of Competence-Oriented Learning of Gimnasium Students. – Qualifying scientific work published as a manuscript.

The dissertation thesis submitted for the scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.09. – Theory of Education. – Kryvyi Rih State Pedagogical University. – Kryvyi Rih, 2021.

The dissertation presents the results of a theoretical and practical study of the problem of control and evaluation activity of teachers in terms of competence-oriented learning of gymnasium students. The state of development of the studied problem in pedagogical theory is analyzed, the content and structure of control and evaluation activities as an integrated didactic phenomenon is determined, whose object is a systematic didactic process carried out under conditions of a competence-oriented gymnasium environment.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the essence of the control and evaluation activity of a gymnasium teacher as an integrated didactic phenomenon is defined, whose object is a systematic didactic process, carried out in terms of competence-oriented gymnasium environment and

provided as a unity of non-additive didactic processes of control and analytical and expert activities, pedagogical control and evaluation of students' academic achievements, has a cyclical procedural structure, which presupposed the definition of the cycle of management, operations, actions of subjects and the use of procedures, algorithms, techniques and technologies of control and evaluation, which determines the purposeful pedagogical influence on gymnasium students as applicants for education, to ensure their comprehensive development and equal access to education; the content and structure (as a unity of motivational-target, cognitive-content, organizational-management, subject-activity and reflexive-predictive constructs) of control and evaluation activities of teachers in terms of competence-oriented learning of gymnasium students; theoretically substantiated and experimentally tested the effectiveness of the functional and structural didactic model of teacher preparation for the effective implementation of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students (methodologically-propaedeutic component, organizational and procedural component, effective-competence component); organizational-didactic conditions for activating a teacher's training for the effective implementation of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students is revealed.

The competence-based principles of implementation of control and evaluation activities of gymnasium teachers have been further developed; means of structuring educational information in the form of problem-based, heuristic and integrative models for diagnosing educational results of educational applicants.

The practical significance of the study is determined by the fact that a functional and structural didactic model of a teacher's training for effective implementation of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of students into the practice of gymnasiums is implemented.

Methodological manuals have been prepared; methodological support for the topics of strategic planning, control, analysis of training sessions in educational institutions for the author's program of advanced training courses for educational leaders "Strategic Management in a general education institution"; methodological materials for primary school teachers on the problems of implementing new educational programs of a 4-year Primary School (distance learning) for the 1st grade.

In the first chapter of the dissertation "Theoretical foundations of control and evaluation activities of teachers in terms of competence-oriented learning of gymnasium students", the necessity of defining the competence-oriented approach as a paradigm-defining one in the organization of the educational process in institutions of general secondary education, in particular gymnasiums, is proved. Based on the study of foreign experience and the regulatory framework of control and evaluation activities of teachers in Ukraine, a conceptual and categorical analysis of research concepts at the definitive level is carried out. Based on the analysis of works on the theory of didactics, pedagogical and educational management, it is established that the existing theoretical foundations of the control and evaluation activity of a gymnasium teacher are justified mainly from the

standpoint of Psychological and Pedagogical Sciences and school studies, the knowledge paradigm under various socio-economic conditions of the functioning of education systems in the country, are insufficient and do not contribute to the implementation of state policy in the field of education.

In the second chapter of the dissertation "Substantiation of the functional and structural didactic model of a teacher's training for the effective implementation of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students", based on the analysis of fundamental scientific works on the theory of learning, the expediency of applying the method of theoretical modelling in pedagogical research is proved. The functional and structural didactic model of a teacher's training for the effective implementation of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students includes three components: methodologically-propaedeutic; organizational-procedural and effective-competence. The content and structure of control and evaluation activities as integrated didactic phenomena are determined, whose object is a systematic didactic process, carried out in terms of competence-oriented gymnasium environment.

Organizational and didactic conditions for activation of internal motivation for the effective implementation of control and evaluation activities as a factor of professional development of a gymnasium teacher are identified and defined: the ability to apply a constantly updated system of knowledge, skills and abilities, which makes it possible to effectively implement control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students is ensured; the intersectoral integration of scientific knowledge and the substrate of the content of training gymnasium teachers (Philosophy of Education, Pedagogical Methodology, Didactics, Management Philosophy, Educational Management, Educational Sciences, Qualimetry) is ensured; the practical orientation of gymnasium teachers training based on the use of innovative approaches, technologies, taxonomy of objects of control and evaluation activities and self-assessment with a projection on the possibility of forming and implementing individual educational trajectories of students is ensured; development of self-assessment, introspection and self-control abilities in the process of implementing reflexive and creative activities.

In the third chapter of the dissertation "Experimental verification of the effectiveness of the studied model", the initial provisions on the organization of experimental work are revealed, the results of experimental verification of the effectiveness of the developed author's didactic model are presented, the process of determining diagnostic tools for identifying the level of a teacher's readiness to effectively implement control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students are described and the results of experimental work are analyzed and generalized.

The research materials can be used in the development of organizational, didactic and coordination-pedagogical mechanisms for monitoring and evaluating students' learning outcomes, creating an internal system for ensuring the quality of education in gymnasiums and institutions of General Secondary Education.

Key words: control and evaluation activities, gymnasium teachers' readiness for the effective performance of control and evaluation activities, functional-structural didactic model of teacher training for the effective performance of control and evaluation activities in terms of competence-oriented learning of gymnasium students.

LIST OF PAPERS PUBLISHED ON THE THESIS

Scientific papers, in which the main scientific research results are published

1. Rogova V. B. Vprovadzhennya derzhavno-gromadskogo upravlinnya v zakladakh systemy serednoyi osvity. *Veresen. Speczvypusk*. 2004. Kvitenn. S. 16–21.
2. Gromska O. I., Rogova V. B. Vykorystannya netserfera UbiSurfer v osviti. *Kompyuter u shkoli ta simyi*. 2011. No 7 (95). S. 15–16.
3. Rogova V. Analychnyi kontekst yakisnogo stanu pidgotovky kerivnykiv zakladiv osvity do upravlinskoyi diyalnosti. *Visnyk Cherkaskogo universytetu*. Seriya : Pedagogichni nauky. 2016. No 5. S. 111–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_5_19.
4. Rogova V. Analiz rozvytku kontrolno-analychnoyi kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu u teoriji ta praktyci pisliadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity. *Teoriya ta metodyka upravlinnia osvitoiu*. 2016. No 1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.
5. Rogova V. B. Analychko-ekspertna diyalnist uchytylya himnaziyi u procesi modeliuвання osvitnoyi traiektoriyi zdobuvachiv osvity. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk : mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka : VD «Helvetyka»*, 2021. No 38. T. 3. S. 128–132.
6. Rogova V. B. Kontrolno-analychna diyalnist uchytylia himnazii: funktsiyni aspekt. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2021. No 77. S. 78–82.
7. Rogova V. B. Upravlinskyi analiz u zmisti kontrolno-otsiniuvanoi diialnosti uchytylia. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. No 36. S. 242–245.

Papers in foreign publications and in publications indexed in international scientific databases

8. Rogova V. Otsiniuvannia uchytelem navchalnykh dosiahnen uchniv himnazii u zmisti kontrolno-otsiniuvanoi diialnosti. *KELM. Knowlend. Education. Law. Management* : Instytut Spraw Administracji Publicznej. 2021. No 2 (38). C. 25–30.
9. Rogova Vira B. Current principles of development of secondary school principals' control and analytical competence. *European Applied Sciences*. 2017. No 3. P. 3.

Publications certifying the approbation of the thesis materials

10. Rogova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoyi osvity. *Stratehiia upravlinnia zakladamy osvity v umovakh formuvannia informatsiynoho suspilstva* : materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 16–18 zhovtnia 2003 roku / Red. kol.:

Madzihon V. M., Kalinina L. M., Mishchukov O. V., Fetiaieva V. L., Doroshenko Yu. O., Fatieieva E. M., Sliusarenko N. V. Kherson : Vydavnytstvo KhDU, 2003. S. 153–159.

11. Rogova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Naukovo-metodychni aspekty profesiinoho zrostannia pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi osvity*. Bila Tserkva : KOIPOP, 2003. S. 188–191.

12. Rogova V. B. Vprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnyi protses ta upravlinsku diialnist kerivnyka zakladu osvitu. *Prohramne zabezpechennia u sferi osvity i nauky : materialy konferentsii (12–13 travnia 2010 r., m. Kyiv)*. S. 64–69.

13. Rogova V. B. Systema kontroliu v upravlinskii diialnosti kerivnyka navchalnogo zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2009 rik : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky*. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2010. S. 50–51.

14. Rogova V. B. Systema kontroliu v diialnosti kerivnyka navchalnogo zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2010 rik : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky*. Kyiv, 2011. S. 41–42.

15. Rogova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Formuvannia ta rozvytok profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha v systemi neperervnoi osvity : tezy dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Mykolaiv, 12–14 travnia 2011 r.)*. Mykolaiv : OIPPO, 2011. S. 129–130.

16. Rogova V. B. Rozvytok kontrolno-analitychnoi kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnogo navchalnogo zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2011 rik : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky*. Kyiv, 2012. S. 59–60.

17. Rogova V. B. Funktsii kontroliu ta analizu v upravlinskomu tsykli. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2015 rik : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky*. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2015. S. 85–86.

18. Rogova V. B. Kontrolno-otsiniuvalna diialnist uchytelia: kompetentnisnyi pidkhid. *Actuální vymoženostivědy – 2021 : materialy XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference (Praha, 22–30 června 2021 r.)*. S. 50–52.

19. Rogova V. B. Kontrolno-otsiniuvalna diialnist uchytelia u zmisti upravlinskoi diialnosti. *Zavdannia pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi rozvytku osvity : materialy naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Poltava, 18–19 chervnia 2021 r.)*. Kherson : Molodyi vchenyi, 2021. S. 75–79.

20. Rogova V. B. Kontrolni testy yak komponent kontrolno-otsiniuvalnoi diialnosti v himnazii (na prykladi humanitarnoho profilu). *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience / Pedahohika, psykholohiia ta metodyky vykladannia: mizhnarodnyi dosvid : international scientific and practical conference (m. Ryha, Latviia, 16-17 lypnia 2021 r.)*. Riga, Latvia, 2021. S. 92–96.

Publications which additionally demonstrate results of scientific research

Parts of books

21. Rogova Vira, Bachynska Yevheniia. Pidhotovka dyrektoriv zakladiv osvity do upravlinskoj diialnosti v systemi pisliadyplomnoi osvity. Dyrektor shkoly – novi vyklyky ta mozhlyvosti / Karliv universytet. Praha, 2011. S. 41–59.
22. Rogova V. B. Pedahohichna rada. *Upravlinnia shkoloiu*. Kyiv : Radnyk plus, 2012. No 3. S. 1–18.

Media publications

23. Rogova V. B. Rivnyi dostup do yakisnoi osvity. *Dyrektor shkoly*. 2011. No 38 (662), zhovten. S. 27–32.

Educational aids

24. Rogova V. B. Orhanizatsiia ta provedennia suchasnoho navchalnoho zaniattia z ukrainskoi movy ta literatury v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : metodychni posibnyk. Bila Tserkva : KOIPOP, 2004. 142 s.
25. Hromska O. I., Rogova V. B., Chernilevskyi V. Y. Informatyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu ta upravlinskoj diialnosti kerivnyka zakladu osvity v Ukraini. *Vykorystannia netservera UbiSurfer* : metodychni posibnyk. Kyiv, 2011. 28 s.

Traning programs

26. Kalinina L. M., Rogova V. B. Stratehichne upravlinnia v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : prohrama avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Upravlinnia osvity i nauky Kyivskoi ODA, In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv-Bila Tserkva, 2006. 69 s. (*Avtorskyi vnesok V. B. Rogovoi: vstup, temy 9, 10, 11, ankety pry vkhidnomu ta vykhidnomu diahnostuvanni*).

Methodical recommendations

27. Rogova V. B. Suchasni pedahohichni tekhnolohii pochatkovoї shkoly. Metodychni materialy dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv z problem realizatsii novykh osvitnikh program 4-richnoi pochatkovoї shkoly (dystantsiina forma navchannia). 1 klas / za zah. red. N. I. Klokar. Bila Tserkva, 2002. S. 119–124.

Statistical collections

28. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2014/2015 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / redaktsiina hrupa: Rogova V. B., Bakal S. M. ta inshi. Kyiv, 2015. 194 s.
29. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2015/2016 navchalnyi rik) : informatsiino-statystychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv, 2016. 148 s.
30. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2016/2017 navchalnyi rik) : informatsiinyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv, 2017. 146 s.
31. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2017/2018 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv : FOM Kandyba T. P., 2018. 120 s.
32. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2018/2019 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv : FOM Kandyba T.P., 2019. 176 s.

ЗМІСТ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ.....	15
ВСТУП.....	16

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ.....	28
--	-----------

1.1. Компетентнісні та організаційно-нормативні основи контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.....	28
---	----

1.2. Навчально-методичне забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.....	56
---	----

1.3. Зарубіжний досвід оцінювання компетентнісних результатів навчання учнівської молоді.....	78
---	----

Висновки до розділу 1.....	103
----------------------------	-----

Список використаних джерел у розділі 1.....	108
---	-----

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕФЕКТИВНОГО ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ.....	116
--	------------

2.1. Моделювання неадитивних дидактичних процесів у сучасній педагогічній науці.....	116
--	-----

2.2. Модель формування готовності вчителя до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.....	130
---	-----

2.3. Організаційно-дидактичні умови активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.....	156
Висновки до розділу 2.....	166
Список використаних джерел у розділі 2.....	168

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ МОДЕЛІ.....	176
3.1. Організація та хід педагогічного експерименту.....	176
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	187
Висновки до розділу 3.....	214
Список використаних джерел у розділі 3.....	216
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	218
ДОДАТКИ.....	221

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ЗСО – загальна середня освіта

ІТ – інтерактивні технології

КНР – Китайська Народна Республіка

КОД – контрольнo-оцінювальна діяльність

КОН – компетентнісно орієнтоване навчання

МО – Міністерство освіти

МОН – Міністерство освіти і науки України

ВСТУП

Актуальність дослідження. Освіта, як загально визнаний світовий пріоритет, лежить в основі сталого розвитку демократичних суспільств, є чинником соціокультурного, економічного зростання держави, формування особистості та її професійного розвитку. Якість освіти набуває особливого значення й актуальності в умовах сучасних цивілізаційних викликів, які зумовлюють необхідність проведення системних реформ у багатьох країнах, не є винятком й Україна, на людиноцентристських, аксіологічних, компетентнісних і партнерських засадах. Нині Україна робить упевнені кроки в напрямі трансформації національної освіти та розбудови системи забезпечення її якості.

Реформування загальної середньої освіти, у тому числі й гімназійної, відповідно до Концепції «Нова українська школа» зумовлює затребуваність на успішних, підприємливих, компетентних, активних і відповідальних інноваторів, які здатні ставити цілі й досягати їх, критично мислити, креативно працювати в команді; спонукає до переосмислення цілей, професійних функцій і ролей учителів та керівників закладів освіти і розширення напрямів та видів їхньої діяльності. Отже, саме це актуалізує проблему контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, вимагає цілісного її дослідження та розв'язання на основі інтеграції знань із різних галузей науки, що сприятиме підвищенню результативності навчання учнів гімназії зокрема та покращенню якості надання освітніх послуг загалом відповідно до вимог суспільства.

Моделі педагогічної діяльності вчителя та критерії її оцінювання обґрунтовують вітчизняні та зарубіжні науковці: Н. Кузьміна, В. Олійник, В. Семиченко, В. Симонов. Проблема якості освіти висвітлюється в наукових працях В. Кременя, С. Крисюка, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, П. Сауха, А. Харківської.

Філософські й аксіологічні засади творчої професійної діяльності вчителя обґрунтовано в наукових доробках В. Андрущенка, Н. Бібик, В. Бондаря, М. Бурди, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Марусинець, П. Сауха, С. Сисоевої, О. Топузова, Л. Хоружої.

Процес навчання, як цілісна педагогічна система, що потребує організації та взаємозумовлена цілеспрямованою взаємодією учня й учителя, який провадить контрольню-оцінювальну діяльність, – предмет науково-педагогічних досліджень Ю. Бабанського, Н. Бібик, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Лернера, І. Малафійка, що розкривається у їхніх працях із дидактики.

Концептуальні засади моніторингу якості освіти, його організаційно-методичне забезпечення, міжнародні порівняльні дослідження, види, світовий і вітчизняний досвід моніторингових досліджень, визначення рівня навчальних досягнень учнів із застосуванням методів тестування, критерійно-рівневий підхід до оцінювання метапредметних результатів навчальної діяльності учнів розкрито в працях І. Булах, Л. Ващенко, А. Гривко, Ю. Жука, І. Іванюк, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Овчарук.

Узагальнення власного багаторічного досвіду управлінської діяльності та освітньої практики надало змогу виокремити в межах науково-педагогічного дослідження контрольню-оцінювальну діяльність вчителя її позитивну кореляційну залежність від якості управлінської діяльності керівника закладу освіти (гімназії) й одночасно підтвердити інтеграційний характер педагогічної й управлінської діяльності.

Контент-аналіз законодавчих актів і нормативно-правових документів у сфері освіти, теоретичний аналіз фундаментальних праць із дидактики, освітнього та стратегічного менеджменту, практичного педагогічного досвіду, програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оцінювання результатів освітньої діяльності учнів гімназій допоміг виявити суперечності, які мають бути усуненими задля забезпечення рівного доступу до якісної освіти учнів та модернізації змісту підготовки вчителя до ефективного провадження контрольню-оцінювальної діяльності, а саме між:

– державним замовленням на компетентного, умотивованого вчителя та тенденцією до збільшення вакантних посад учителів із різних освітніх галузей;

– актуальною потребою в реформуванні системи повної загальної середньої освіти, спрямованому на впровадження компетентнісної парадигми з позиції незаперечення інтеграції з іншими методологічними підходами та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих організаційно-дидактичних основ діяльності вчителя в умовах успішного впровадження компетентнісно орієнтованої освіти;

– відсутністю педагогічної еліти, здатної готувати інтелектуальну еліту нації, якою мають ставати випускники гімназій, та наявністю педагогічного досвіду контрольно-оцінювальної діяльності в закладах загальної середньої освіти, у тому числі й гімназіях, як невіддільного компонента педагогічного й управлінського процесів, та відсутністю науково обґрунтованої системи професійної підготовки до цієї діяльності вчителя, здатного раціонально добирати й упроваджувати нові технології експертного й моніторингового дослідження, освітнього аудиту, аналізу результатів компетентнісно орієнтованого навчання учнів і самоаналізу навчальних досягнень здобувачів освіти;

– необхідністю забезпечення системи контролю й оцінювання результатів навчання й освіти здобувачів загальної середньої освіти та відсутністю науково обґрунтованих критеріїв і показників виміру ефективності контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

Розв'язання виявленої та сформульованої сукупності суперечностей убачається можливим у результаті системного науково виваженого вивчення окресленої проблеми з дидактики, проведення дослідно-експериментальної роботи й доведення її результативності на практично-імплементативному рівні. Саме цим зумовлюється вибір теми дисертаційної праці: *«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназій»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційну працю виконано в межах реалізації плану науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України «Організаційно-педагогічні умови управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0105U000201), «Прогнозування розвитку загальної середньої освіти як рівневої системи» (державний реєстраційний номер 0116U003185). Тему дисертаційної праці затверджено Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (витяг із протоколу № 6 від 19 травня 2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 9 від 27 листопада 2012 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити дієвість функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Відповідно до мети визначено такі основні **завдання дослідження:**

1. На основі аналізу вітчизняної й зарубіжної філософської, психолого-педагогічної та управлінської літератури вивчити стан досліджуваної проблеми.

2. Визначити зміст і структуру контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

3. Теоретично обґрунтувати функційно-структурну дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

4. Виявити критерії та показники рівнів сформованості готовності вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності.

5. Експериментально перевірити дієвість авторської функційно-структурної дидактичної моделі в умовах компетентнісно орієнтованого середовища гімназії.

Об'єкт дослідження – педагогічна діяльність учителя гімназії.

Предмет дослідження – зміст, структура, форми, методи, засоби підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Дослідження актуальної науково-педагогічної проблеми з дидактики середньої школи здійснювалося на основі сформульованого на гіпотетичному рівні *припущення* про те, що високий рівень готовності вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності учнів прямо кореляційно залежить від успішної імплементації в освітній процес теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів на основі створення сукупності відповідних організаційно-дидактичних умов.

Для здійснення теоретико-експериментального дослідження у процесі виконання дисертаційної праці було застосовано такі **методи**:

– *теоретичні*: аналіз філософської, психолого-педагогічної, управлінської, методичної літератури та законодавчих актів і нормативно-правової бази у сфері освіти для вивчення специфіки реалізації положень компетентнісного підходу як парадигмально-визначальної основи побудови освітньої діяльності, сутності та структури поняття «контрольної-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії», визначення змісту і структури контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії, структури готовності вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності; моделювання для розроблення авторської функційно-структурної дидактичної моделі; метод узагальнення педагогічного досвіду (у контексті вивчення досвіду здійснення контрольної-оцінювальної діяльності висококваліфікованими вчителями) для виявлення й формулювання на гіпотетичному рівні організаційно-дидактичних умов, створення яких активує процес підготовки вчителів до здійснення досліджуваної діяльності; метод ключових слів і термінологічний аналіз для окреслення наукового тезаурусу проблеми дослідження; метод

теоретичного прогнозування для подальшого визначення динаміки змін у рівнях сформованості готовності вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, опитування, консультування вчителів гімназій задля визначення критеріїв сформованості готовності вчителя гімназії до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності; бесіда, тестування, педагогічне спостереження для вияву динаміки формування показників (покомпонентно) готовності вчителя до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії; ранжування задля визначення оптимальних форм, методів і засобів підготовки вчителів до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), спрямований на вивчення дієвості розробленої авторської функційно-структурної дидактичної моделі на основі створення відповідної сукупності організаційно-дидактичних умов;

– *методи математичної статистики* задля оброблення результатів експериментальної роботи та їх інтерпретації для підтвердження правильності висунутого припущення.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* визначено сутність контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії як інтегрованого дидактичного феномена, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентнісно орієнтованого середовища гімназії та забезпечується як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольно-аналітичної й експертної діяльностей, педагогічного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління, операцій, дій суб'єктів та використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, що зумовлює цілеспрямований педагогічний вплив на учнів гімназії, як здобувачів освіти, задля забезпечення

їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти; зміст і структуру (як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів) контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дієвість функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії (методологічно-пропедевтичний компонент, організаційно-процесуальний компонент, результативно-компетентнісний компонент); виявлено організаційно-дидактичні умови активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії;

– *уточнено* сутність контрольно-оцінювальної діяльності вчителя, її функції та принципи; управлінський цикл контрольно-оцінювальної діяльності вчителя; критерії оцінювання рівнів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів; організаційно-дидактичні механізми забезпечення комплексного системного впливу на якість підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності учнів;

– *конкретизовано* категорійно-термінологічний понятійний апарат дослідження, а саме: поняття «контрольно-оцінювальна діяльність», «контрольно-аналітична діяльність», «аналітико-експертна діяльність», «якість освітніх результатів»; систематизовано об'єкти контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого середовища гімназії та об'єкти самооцінювання педагогічної діяльності вчителя гімназії.

Подальшого розвитку набули компетентнісні засади здійснення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів гімназії; засоби структурування навчальної інформації у вигляді проблемної, евристичної та інтегративної

моделей задля діагностування навчальних результатів здобувачів освіти; організаційно-дидактичні основи професійного розвитку вчителів гімназії на інтеграційних засадах; наукові позиції щодо визначення інтегрованих результатів навчання в процесі формування ключових компетентностей; напрями вдосконалення чинного нормативно-правового забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителя у сфері загальної середньої освіти; уявлення про гімназію як об'єкт внутрішнього й зовнішнього оцінювання її діяльності, ураховуючи виконання нею ключових державно детермінованих і законодавчо визначених освітніх функцій як соціального інституту та закладу загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що у практику роботи гімназій впроваджено функційно-структурну дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів на основі створення відповідної сукупності організаційно-дидактичних умов.

Підготовлено методичні посібники: «Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі», «Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні. Використання нетсервера UbiSurfer»; методичне забезпечення тематики стратегічного планування, контролю, аналізу навчальних занять в освітніх організаціях до авторської програми курсів підвищення кваліфікації керівників освіти «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі»; методичні матеріали для вчителів початкових класів з проблем реалізації нових освітніх програм 4-річної початкової школи (дистанційна форма навчання) для 1 класу «Сучасні педагогічні технології початкової школи».

Матеріали дослідження можуть бути використані під час розроблення організаційно-дидактичних і координаційно-педагогічних механізмів контролю та оцінювання результатів навчання учнів, створення внутрішньої

системи забезпечення якості освіти в гімназії та закладах загальної середньої освіти.

Особистий внесок здобувача у статті [2] полягає у визначенні концептуальних засадничих позицій використання нетсфери UbiSurfer в освіті; у науковій праці [21] полягає у визначенні дидактико-методичних засад підготовки директорів закладів освіти до управлінської діяльності в системі післядипломної освіти; у науковій праці [25] полягає у висвітленні визначальних положень управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні в умовах інформатизації освіти; у програмі підвищення кваліфікації [26] здобувачці належать практичні рекомендації щодо розроблення програми авторських курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі»; у інформаційно-статистичних збірниках [28–32] дисертанткою представлено анкети для вхідного та вихідного діагностування, здійснено редагування 4-х інформаційно-статистичних збірників «Освіта Київщини в цифрах і фактах», структуровано статистичні показники розвитку регіональної системи освіти та визначено стратегічні орієнтири інноваційного розвитку.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й висновки дослідження доповідались та обговорювались на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Післядипломна педагогічна освіта в умовах глобалізації» (м. Київ – м. Біла Церква, 2005 р.); «Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Київ – м. Чернігів – м. Ніжин, 2005 р.); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Стратегії управління закладами освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства» (м. Обухів, Київська обл., 2018 р.); VIII Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті» (м. Київ, 2016 р.), IV Міжнародній виставці «Міжнародна освіта – 2016» (м. Київ, 2016 р.), Українсько-чеському круглому столі «Оцінювання діяльності шкіл. Чеський досвід» (м. Київ, 2018 р.); Українсько-чеському семінарі «Мультикультурне

виховання в школі» (м. Київ та Київська область, 2016 р.), XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference «Aktuální vymoženostivědy – 2021» (Praha, 22–30 června 2021 r.), «Педагогіка, психологія та методики викладання: міжнародний досвід» (м. Рига, Латвія, 16–17 липня 2021 р.); *всеукраїнських*: «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Херсон, 2003 р.); «Роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у професійному розвитку завідуючих районними (міськими) методичними кабінетами» (м. Біла Церква, Київська обл. 2006 р.); «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного вчителя в умовах неперервної освіти» (м. Миколаїв, 2011 р.); «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти» (м. Миколаїв, 2011 р.); «Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій» (м. Рівне, 2012 р.); «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні» (м. Ужгород, 2012 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Управління розвитком персоналу – запорука успішної школи» (м. Київ, 2015 р.), «Європейський вимір Українських освітніх реформ» (м. Київ, 2016 р.), Всеукраїнському клубі «Директор школи» та засідання Координаційної ради АКШУ «Автономія школи: стан, реалії, перспективи» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Науково-методичні засади управління громадсько-активними школами» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» та засідання Координаційної ради АКШУ «Інноваційні технології управління новою школою в Україні» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Професійна підготовка керівника: базовий стандарт» (м. Київ, 2016 р.), «Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти» (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.); *регіональних*: «Державні стандарти освіти: методичні стратегії і стратегії реалізації» (м. Миколаїв, 2012 р.), стратегічній сесії «Сучасна школа» за пілотним проєктом «Школа майбутнього» (м. Бровари і Рокитнянський район Київської області); онлайн-

брифінгу освітян Київщини «Стратегічні напрями розвитку системи освіти Київської області у 2015–2016 навчальному році та основні завдання з модернізації змісту освіти» (м. Біла Церква, 2015 р.); фестивалі громадсько активних шкіл: «Розвиток громадсько активних шкіл в контексті сучасних змін» (м. Біла Церква, 2016 р.).

Результати дослідження впроваджено в управлінську діяльність і освітній процес закладів загальної середньої освіти Київської та Закарпатської областей (акт впровадження Департаменту освіти і науки Київської ОДА No 12-01-17/1775 від 02.06.2021 та Департаменту освіти і науки Закарпатської ОДА No 01-17/538 від 02.06.2021); професійну діяльність представників Асоціації керівників шкіл України (акт впровадження No 135 від 20.05. 2021); діяльність Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (довідка про впровадження No 22.1/10-1113 від 19.05. 2021); практику роботи Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради Миколаївської області та в систему підвищення кваліфікації слухачів курсів (педагогічних працівників і керівників закладів освіти) Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (акт впровадження No 588/17-23 від 07.06.2021); практику роботи Боярського академічного ліцею «Гармонія» Боярської міської ради (акт про впровадження No 02.01.10/79 від 21.05.2021); практику роботи Путрівського опорного закладу освіти-освітній центр Глевахівської селищної ради Фастівського району Київської області (акт впровадження No 57 від 12.05.2021); практику роботи Лінгвістичної гімназії імені Т.Г.Шевченка Ужгородської міської ради Закарпатської області (акт впровадження No 40-1/ 01-06 від 20.05.2021); освітню діяльність працівників кафедри методики викладання навчальних предметів Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (довідка про впровадження No 01-1087 від 14.05.2021); освітню діяльність Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний Інститут

післядипломної освіти педагогічних кадрів (довідка про впровадження No 01-16/563 від 08.06.2021).

Публікації. За темою дослідження авторкою опубліковано 32 публікації, серед яких: 2 навчально-методичних посібники, 1 програма підвищення кваліфікації, 2 складники книг, 1 публікація в ЗМІ, 1 методичні рекомендації, 5 інформаційно-статистичних збірників; 7 статей у фахових наукових виданнях України, 2 – у зарубіжних періодичних виданнях та виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз, 11 – у збірниках матеріалів наукових конференцій та інших виданнях, з них – 24 одноосібні публікації.

Структура дисертації. Структура дисертаційної праці зумовлена логікою викладу отриманих результатів на теоретико-практичному рівні відповідно до сформульованої мети та завдань дослідження. Зміст роботи організаційно представлено: вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел, що містить 238 позицій. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок (172 сторінки основного тексту).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

1.1. Компетентнісні та організаційно-нормативні основи контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії

Державне замовлення на компетентного вмотивованого вчителя та активного ініціативного фахівця-новатора, здатного досягати визначену в Законі України «Про освіту» (2007) мету освіти, яка «регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб» навчатися упродовж життя, креативно та ефективно навчати учнів гімназії, відображається в низці нормативно-правових актів чинного законодавства [1; 50, с. 3; 14, с.12-14; 23].

Для визначення стану розробленості поставленої проблеми і теоретичного та концептуального обґрунтування необхідно вивчити й проаналізувати законодавчі акти та нормативно-правову базу сфери освіти, виявити здобутки вітчизняних та зарубіжних учених у дидактичному, організаційно-управлінському й технологічному ракурсах щодо ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії та окреслити предметне поле.

Предметне поле – це «той контекст для визначення відношення між терміном і поняттям, який реалізує їхню основну функцію» окресленої проблематики дослідження, що «контекстуалізує всі складові термінології: об'єкти, поняття, виознаки, позначки», які визначено на гіпотетичному рівні та на рівні власного досвіду керівника різних ієрархічних управлінням освітою. При цьому слід брати до уваги саме ту галузь наукових знань, яка ввела термін до наукового обігу, важливість та суттєвість, інноваційність ознак досліджуваних понять, що є обов'язковими для розуміння сутності поняття «як одиниці знань», оскільки це сприятиме забезпеченню дослідника і

практика «засобами розпізнавання об'єктів та їх групування у значимі одиниці конкретного предметного поля» [54].

Розглянемо й проаналізуємо *базові* та похідні *терміни* і їх визначення, що включені до законодавчо-правового та наукового тезауруса й практичного дискурсу із застосуванням *термінологічного аналізу* та *контекст-аналізу* з метою визначення і за потреби уточнення їхнього змісту, структури та ознак, які ідентифікують їх та вказують на спільність та відмінності з похідними поняттями предметного поля, до яких належать контрольна-оцінювальна діяльність вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії і наукова, освітня, соціально-педагогічна, законодавчо-правова інформація про цей педагогічно-дидактичний та управлінський феномен.

«Методологія термінологічного аналізу базується на визначенні: контексту (або предметного поля), про який йдеться; об'єктів та їхніх властивостей; ознак цих об'єктів; понять про об'єкти цього контексту. Термінологічний аналіз не може початися, доки об'єкт, про який іде мова, не буде віднесений до поняття, представленого засобами позначування та виозначування, тобто об'єктом термінологічного аналізу є не сам об'єкт, а свідомо опрацьована інформація про нього. Аналіз термінології укладається в послідовний ланцюг операцій: предметне поле > об'єкт -> властивості -> ознаки -> поняття -> виознака -> познака» [54].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) у першому розділі «Загальні положення» розкрито основні терміни та їх визначення, загальні та постатейні положення «реалізації конституційного права людини на освіту» у сфері освіти і в гімназіях зокрема, спрямовані на «усебічний розвиток людини як особистості на найвищій цінності суспільства», але в ракурсі окресленої проблеми необхідно здійснити їх детальніший розгляд, системний аналіз, визначити предметне поле через конкретизацію змісту, ознак та виявлену специфіку.

Термінологічний аналіз законодавства у сфері освіти, зокрема базового Закону «Про освіту» (2017) [50] відповідно до предмета та об'єкта цього

дослідження – контрольньо-оцінювальної діяльності (КОД) учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, здійснювався за такими параметрами: базові та похідні терміни, що характеризують сутність, компонентний склад, дефіденти й суттєві ознаки низки термінів, які визначають специфіку цієї діяльності, результати навчання учителів і здобувачів освіти як учасників освітнього процесу, на партнерських засадах (ст. 52 і 55 Закону України «Про освіту» (2017 р.)).

Контрольно-оцінювальна діяльність (КОД) учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, як і функція контролю в управлінському циклі суб'єктів освітнього процесу, до яких належать, зокрема, педагогічні працівники, базується насамперед на терміні «контроль», сутність якого потребує конкретизації через витлумачення в законодавчо-нормативних актах, що детермінують діяльність вчителя та її результати.

Аналіз і узагальнення власного багаторічного досвіду управлінської діяльності та практики освітнього процесу дали змогу виокремити в межах дослідження КОД учителя її позитивну кореляційну залежність від якості управлінської діяльності керівника закладу освіти (гімназії) та гіпотетично окреслити її зміст і структуру в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів, що будуть розглянуті на підставі системного аналізу чинної нормативно-правової бази, вивчення педагогічної діяльності.

Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) термін «контроль» зустрічається 24 рази з такими дефініціями, як «контрольні заходи» та «контрольна робота», сутність якого конкретизована переважно через об'єкти управлінського контролю й зміст функції контролю на рівні державного управління в сфері освіти [50]. Педагогічні працівники, як і керівники закладу ЗСО, мають здійснювати *«контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень* (дискримінації) за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та

інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, сімейного та майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками»; «контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти» та самоконтроль(контроль) за посадово-функційними компетентностями відповідно до кваліфікаційних вимог до педагогічного працівника чи відповідного професійного стандарту (ст. 25 «Права і обов'язки засновника закладу освіти». Розділ III) (курсив наш. – В.Р.) [50].

Для педагогічних працівників важливо знати нормативно-правові вимоги до провадження професійної діяльності, як полідіяльнісної за інтеграційною основою її структурування, до складу якої входить і КОД, вимоги до результатів власної діяльності, вимоги до якості освіти, до результатів навчання здобувачів освіти. Застосування методу ключових слів надало змогу з'ясувати, що термін «вимоги» в Законі України «Про освіту» (2017 р.) вжито 21 раз із такими терміносполуками, як «Додаткові кваліфікаційні вимоги до керівника» (ст. 26), «7. Додаткові вимоги до провадження педагогічної (науково-педагогічної) діяльності у закладах освіти, визначених частиною другою цієї статті, визначаються їхніми установчими документами» (ст. 31), «Стандарт освіти визначає: вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня...» (ст. 32), «Освітня програма містить: вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою...» (ст. 33), «..вимоги ринку праці до компетентностей працівників..» (ст. 35), Національне агентство кваліфікацій «формує вимоги до процедур присвоєння кваліфікацій, визнання результатів неформального та інформального навчання» (ст. 38), «Професійний стандарт – це затвержені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій» (ст. 39), вимоги до документів про освіту («...до їх форми та/або змісту визначаються законодавством») наведено двічі у ст. 40, вимоги під час ліцензування освітньої діяльності передбачено у ст. 43

(«...визначаються спеціальними законами»). Крім того, у розділі XII «Прикінцеві та перехідні положення» у положенні 3.15 наголошено, «що до затвердження професійних стандартів педагогічних працівників, передбачених частинами другою і п'ятою статті 58 цього Закону, *кваліфікаційні вимоги до педагогічних працівників* визначаються Порядком присвоєння професійної кваліфікації...» [50].

Важливим для розуміння сутності КОД педагогічних працівників як партнерської освітньої взаємодії є п. 4 розділу XII, що стосується можливості здійснення навчання, «запровадження освітніх програм базової середньої освіти до 2022 року та/або профільної середньої освіти до 2027 року в межах дванадцятирічної повної загальної середньої освіти *можливе за рішенням Кабінету Міністрів України*, за умови наявності відповідного стандарту базової або профільної середньої освіти та відповідної типової освітньої програми» (курсив наш. – В. Р.).

У третьому постатейному положенні ст. 53 «Права та обов'язки здобувачів освіти» цього Закону зобов'язано здобувачів освіти «виконувати *вимоги освітньої програми* (індивідуального навчального плану за його наявності), дотримуючись принципу академічної доброчесності, та *досягти результатів навчання*, передбачених державним стандартом освіти для відповідного рівня освіти». Для досягнення учнями *результатів навчання*, заклади освіти мають розробити освітню програму за чітко детермінованою структурою: «загальний обсяг навчального навантаження та *очікувані результати навчання здобувачів освіти; вимоги до осіб*, які можуть розпочати навчання за програмою; *перелік, зміст, тривалість* і взаємозв'язок освітніх галузей та/або предметів, дисциплін тощо, логічну послідовність їх вивчення; *форми організації* освітнього процесу; *опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти*; інші освітні компоненти (за рішенням закладу загальної середньої освіти)» (п. 2 ст. 15 «Освітня програма»), котрі передбачені «...для вільного вибору здобувачів освіти» (п. 4) (курсив наш. – В. Р.).

Освітні програми розробляються в закладах ЗСО на основі типових освітніх програм, «...для одного і для декількох рівнів освіти (наскрізна освітня програма)» (пункт 6 статті 15 «Освітня програма»), схвалюється педагогічною радою (пункт 3), затверджується його керівником (пункт 3), і не потребують окремого затвердження центральним органом забезпечення якості освіти (пункт 5). Слід звернути увагу, що до складу освітньої програми включено опис та інструменти *системи внутрішнього забезпечення якості освіти*, але про *систему контролю, інструментарій оцінювання не йдеться*, при тому, що *функція контролю є іманентно притаманною як для педагогічної діяльності вчителя, так і для управлінської діяльності вчителя та керівника закладу освіти* – (курсив наш. – В.Р.) [55; 56; 57; 61; 62].

Заклад освіти на основі освітньої програми складає та затверджує навчальний план, який конкретизує організацію освітнього процесу згідно з *вимогами до «обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня...»* (ст. 32 Закону України «Про освіту») як суб'єктів освітнього процесу. Для здійснення педагогічної діяльності педагогічних працівників як суб'єктів освітнього процесу важливим має бути уточнення, що стосується переліку та сутності законодавчо визначених *«обов'язкових компетентностей»* здобувачів освіти, оскільки така їх класифікація має передбачити і *«необов'язкові компетентності»* [59].

Потребує уточнення також конкретика результатів діяльності вчителів, яку можна виміряти й оцінити, що визначається з урахуванням результатів спільної вмотивованої їхньої діяльності з учнями, реалізація якої має не лише *«передбачати досягнення здобувачами освіти результатів навчання (компетентностей), визначених Законами України «Про освіту» (2017) і «Про базову загальну середню освіту» (2020), відповідним Державним стандартом загальної середньої освіти»* (пункт 7)», а й забезпечувати якісну освіту високого гатунку, що встановлюється за допомогою різного інструментарію оцінювання та моніторингових досліджень.

Термін *«результати навчання»* як дидактична категорія, результат спільної діяльності вчителя та здобувачів освіти, як об'єкт контролю і оцінювання вчителем є важливим для цього дослідження і для здійснення ефективної педагогічної діяльності. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) цей термін наведено 10 разів для суб'єктів сфери освіти – в сутнісному, освітньо-розвивальному, ціннісному, психологічно-когнітивному, дидактичному, організаційно-управлінському, оцінювальному, результативно-процесуальному ракурсах, як показує його пошук із застосуванням методу ключових слів.

Компетентнісно орієнтоване визначення *«результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів»* наведено у ст. 1 Закону «Про освіту», 22-й термін [50, с. 5]. *«Відповідність – результатів навчання – вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»* визначається як якість освіти (29-й термін у ст. 1 цього ж Закону) і надто звужує сутність цього терміна, оскільки розглядається лише один, зазвичай пріоритетний, результативний складник процесу навчання.

Результати навчання здобувачів освіти визначено у ст. 12 «Повна загальна середня освіта» Закону України «Про освіту» (2017 р.) з позицій цільового та компетентнісного підходів як «досягнення мети» через ключові компетентності, інші компетентності, передбачені стандартом освіти та «спільні для усіх компетентностей уміння» на трьох рівнях освіти і повністю ідентифіковано в ст. 44 «Державні стандарти» Закону України «Про повну загальну середню освіту» [50].

Відповідно до визначеного предмета було здійснено також пошук терміна *«результати навчання здобувачів освіти»* із застосуванням методу ключових слів у змісті цього Закону України «Про освіту» (2017 р.), що дало

змогу виявити його наявність у тексті (згадується п'ять разів) і простежити його взаємозв'язок із базовим терміном «результати навчання». Цей термін застосовується з такими поняттями, як «вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою» (ст. 33. «Освітня програма»), переліком навчальних предметів і загальним обсягом навчального навантаження, процесами їх оцінювання, процедурою і порядком їх вимірювання, моніторингом якості освітньої діяльності закладів освіти та якості освіти здобувачів освіти як складника, і характеризує переважно дидактичний, діяльнісний, процесуальний, освітній, процедурний ракурси.

У процесі аналізу базових понять відповідно до об'єкта та предмета цього дослідження, встановлено, що в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [52] термін *«результати навчання»* наведено двічі, а форма *«результатів навчання»* розглядається 53 рази в контексті визначення державних стандартів повної загальної середньої освіти, освітніх та навчальних програм закладу освіти, стандартів спеціальної освіти, якості повної загальної середньої освіти тощо. У ст. 4 «Рівні, строки та форми здобуття повної загальної середньої освіти» зазначено, що повна загальна середня освіта здобувається на початковому, середньому та профільному рівнях і передбачає виконання *учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом освіти.*

Обов'язкові результати навчання учнів та вимоги до них набули подальшої конкретизації після прийняття Державних стандартів базової середньої освіти, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898, за такими освітніми галузями: мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізична культура [29]. Для освітніх галузей *на основі компетентнісного і цільового підходів* визначено єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти мету та *«компетентнісний потенціал, що позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та*

базові знання»; наведено їхні компоненти *та орієнтири для оцінювання* рівня їх досягнення учнем.

Отже, педагогічні працівники, зокрема вчителі гімназії як суб'єкти гімназії, мають провадити *освітню діяльність* шляхом організації, забезпечення та реалізації компетентісно орієнтованого *освітнього процесу* у «*формальній та/або неформальній освіті*», що спрямовано на «розвиток особистості...формування та застосування її компетентностей», одержання здобувачем освіти відповідно до його запитів індивідуально затребуваних *освітніх послуг і очікуваних результатів навчання* (курсів наш. – В.Р.).

Під час освітнього процесу *компетентність* вчителя цілеспрямована на навчальну, розвивальну, виховну, інноваційну за характером діяльність учнів *гімназій* та на формування і розвиток у них ключових та предметних компетентностей і наскрізних умінь, які також визначені в законодавчих актах і нормативно-правовому забезпеченні, шляхом здійснення освітньої діяльності та побудови суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємовідносин і взаємодій на партнерських засадах людиноцентризму [20; 23; 34; 46; 50; 52]. Також у процесі КОД вчителі мають здійснювати оцінювання та визначення результатів навчання здобувачів освіти.

Оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти відбувається через *державну підсумкову атестацію*, яка може здійснюватися в різних *формах*, визначених законодавством, зокрема у *формі зовнішнього незалежного оцінювання* [38; 44]. Державна підсумкова атестація здобувачів початкової освіти має на меті лише моніторинг якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти. Порядок, форми проведення і перелік навчальних предметів, з яких проводиться державна підсумкова атестація, визначає центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (ст. 12 «Повна загальна середня освіта» Закону України «Про освіту» (2017 р.)) [38; 44; 50]. Отже, детерміновано таку форму оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, як державна підсумкова атестація, та визначено такі об'єкти КОД

учителя, як результати навчання здобувачів освіти, якість освіти та освітні послуги.

Розгляд терміна «вимоги» як базового у змісті Закону дає змогу зробити висновок, що нормативно-правові вимоги торкаються всіх суб'єктів освітнього процесу, їх зобов'язань і прав, регламентують педагогічну діяльність, освітню діяльність та організацію освітнього процесу, цілеспрямовану на визначення й досягнення здобувачами результатів навчання та якості освіти згідно з відповідним Державним стандартом загальної середньої освіти та з урахуванням їхніх запитів, потреб і можливостей.

Для всіх суб'єктів, задіяних у провадженні КОД та таких форм контролю, як державний нагляд (контроль) і громадський нагляд (контроль) у сфері освіти, на всіх ієрархічних рівнях та у їх реалізації важливо:

знати зміст термінів і ст. 71 «Громадський нагляд (контроль) у сфері освіти» Закону «Про освіту» [50];

знати сутність державного нагляду (контролю) та громадського нагляду (контролю) у сфері освіти, суб'єктів контролю (державного нагляду) у сфері освіти і суб'єктів громадського нагляду (контролю) та їх права; взаємозв'язок державного і громадського нагляду (контролю) у сфері освіти, органи управління у сфері освіти, їх повноваження та межі повноважень органів із забезпечення якості освіти;

розуміти зміст та специфіку КОД суб'єктів державно-громадського управління й освітньої діяльності, специфіку КОД учителів гімназії та інші різновиди контрольної та контрольно-оцінювальної діяльності;

розуміти процедурні умови безпосереднього здійснення громадського нагляду (контролю) в закладі освіти «виключно з дозволу керівника закладу освіти, крім випадків, встановлених законодавством»;

вміти виокремлювати спільні об'єкти контролю вчителя, керівника і громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства, професійних об'єднань педагогічних і науково-педагогічних працівників,

об'єднань здобувачів освіти, об'єднань батьківських комітетів у структурі КОД учителя та громадсько-контрольної діяльності інститутів громадянського суспільства;

знати і розуміти зміст КОД, її об'єкти – об'єкти контролю й оцінювання, зокрема наведених у ст. 71 Закону: «*якість результатів навчання*», «*якість підручників і інших навчальних матеріалів*» (курсив наш. – В.Р.) [50].

Розглянемо нормативно-правові вимоги до процесу оцінювання через визначення його термінологічної сутності та специфіки оцінювання, його об'єкти у законодавчому дискурсі, оскільки вони утворюють субстрат мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії в їх єдності.

Термін «оцінювання» в законодавчому дискурсі тексту Закону України «Про освіту» (2017 р.) наведено в 43 постатейних положеннях. Процес *оцінювання* «здійснюється на таких принципах: валідності (обґрунтованості та придатності методів і технологій оцінювання для конкретних цілей); відкритості та прозорості; об'єктивності; надійності; доступності; відповідальності» (1-ше і 2-ге постатейне положення ст. 47).

Відповідно до чинного законодавства здійснюється обов'язкове *оцінювання результатів навчання та їх атестація* (ст. 9 «Форми здобуття освіти положення» Закону України «Про освіту»). Так, у ст. 17 «Оцінювання результатів навчання учнів та їх атестація» Закону України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що основними видами оцінювання результатів навчання учнів є *формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання*, опанування якими на суб'єктно-діяльнісному рівні сприятиме ефективній КОД вчителя [10]. Вчителям закладу освіти і гімназії надано право здійснювати педагогічно доцільний і раціональний вибір форм, змісту та способів оцінювання результатів навчання учнів. «*Формувальне,*

поточне та підсумкове оцінювання результатів навчання учнів проводять учителі на предмет їх відповідності вимогам навчальної програми» [10]. Оцінювання відповідності результатів навчання учнів, які завершили здобуття початкової, базової середньої чи профільної середньої освіти, вимогам державних стандартів проводиться шляхом державної підсумкової атестації. У ст. 44 також вказано, що «<...>державні стандарти містять опис вимог до результатів навчання учнів за освітніми галузями та загальний обсяг навчального навантаження учнів на відповідному рівні повної загальної середньої освіти<...>».

Термін «оцінювання» в законодавчому дискурсі тексту Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) наведено 130 разів, що є підтвердженням важливості цього процесу та КОД учителя гімназії для досягнення законодавчо визначеної мети освіти. Так, у ст. 11 «Освітня програма» передбачено, що типова освітня програма має містити «опис інструментарію оцінювання», а також «опис форм організації освітнього процесу та інструментарію оцінювання» [52].

Концептуальні засади реформування середньої освіти передбачають, що Нова українська школа працює на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, а *результати навчання* суттєво покращують такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими освітніми траєкторіями, у межах індивідуальних дослідницьких проєктів [23]. Визнання результатів навчання учня «<...> здійснюється шляхом їх річного оцінювання та/або державної підсумкової атестації, що проводяться на загальних засадах, визначених для очної або екстернатної форми здобуття загальної середньої освіти <...>» (ст. 14 «Забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня» цього Закону) [52]. Стаття 18 «Документи про освіту» регламентує порядок отримання учнями документів про освіту, а «<...>результати підсумкового оцінювання визначаються за системою оцінювання, визначеною законодавством <...>», однак *конкретизовану сутність цієї системи знайти не вдалося*. У ст. 19 розділу IV «Учасники

освітнього процесу» цього ж Закону визначено, що оцінювання результатів навчання не може проводитись особами, «які вчинили злочин проти статевої свободи чи статевої недоторканості дитини або у присутності дитини чи з використанням дитини» (курсив наш. – В.Р.) [52].

Також Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) . передбачено умови забезпечення академічної доброчесності у сфері загальної середньої освіти. У ст. 43 зазначено, що до порушень академічної доброчесності у системі загальної середньої освіти належать: «необ'єктивне оцінювання», «проходження процедури оцінювання результатів навчання замість інших осіб»; «необ'єктивне оцінювання компетентностей педагогічних працівників під час атестації чи сертифікації». Статтею 46 того самого Закону регламентовано проведення інституційного аудиту як «комплексної зовнішньої перевірки та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти...» [52], що є важливим для розуміння змісту та видів оцінювання, усіх процедур і механізмів забезпечення якості освіти та результатів навчання та їх місця в змістовому, організаційно-управлінському та суб'єктно-діяльнісному конструктах КОД учителя гімназії.

Для суб'єктів освітньої діяльності й учителів конкретизовано специфіку об'єктів оцінювання (*«оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей», «оцінювання результатів навчання»*) і акцентовано увагу на його об'єктивності, *«оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо)», «оцінювання кваліфікаційного рівня», «критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти», «оцінювання освітньої програми», «оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти», «оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти (крім закладів вищої освіти), які забезпечують його ефективну роботу та сталий розвиток», «критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників»; «критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних*

працівників закладу освіти», «оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника», *«справедливе та об'єктивне оцінювання своєї професійної діяльності»*. Окремі з них, виділені курсивом, належать до контрольної-оцінювальної діяльності педагогічних працівників (курсив наш. – В.Р.).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [52] термін «контроль» наведено та інтерпретовано тричі шляхом конкретизації змісту функції контролю у сфері освіти: «контроль за охороною здоров'я та якістю харчування учнів», «контроль за використанням закладом ЗСО публічних коштів», «контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень (дискримінації) за ознаками віку, статі, раси...» (ідентичне формулювання статті 25 «Права і обов'язки засновника закладу освіти» Закону України «Про освіту» (2017 р.), а також п'ять разів застосовано термін «контрольні заходи».

Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» обумовлено проведення сертифікації педагогічних працівників, як об'єкту експертного оцінювання, що передбачає конкретизацію різних форм і об'єктів оцінювання учителів, «експертне оцінювання професійних компетентностей,... фахових знань та умінь учасників сертифікації шляхом вивчення практичного досвіду їхньої роботи...та незалежного тестування»; «самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності», що детермінує ефективність реалізації КОД вчителя гімназії та є складником *когнітивно-змістового та суб'єктно-діяльнісного конструктів структури КОД*.

У професійному стандарті вчителя (2020), затверджених вимогах до компетентностей працівників за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [45], визначено *загальні та професійні компетентності вчителя* закладу загальної середньої освіти, що є базисом когнітивно-змістового та суб'єктно-діяльнісного конструктів КОД учителя гімназії та які потребують вивчення стану готовності вчителів гімназії до їх сформованості та здатності застосовувати під час професійної діяльності та КОД вчителя

зокрема. Як підтверджує вивчення досвіду роботи вчителів, знання змісту будь-якої компетентності вчителем не гарантує її практичного застосування під час освітнього процесу та ефективність професійної діяльності [56; 58; 61; 63].

Для рефлексійно-прогностичного конструкту КОД учителя гімназії важливими є *прогностична компетентність* як здатність прогнозувати та планувати результати освітнього процесу й *оцінювально-аналітична компетентність* як здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів, аналізувати результати навчання учнів і забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання цих результатів, що подані в переліку професійних компетентностей. Також у професійному стандарті здійснено опис трудових функцій та професійних компетентностей вчителя початкових класів закладу ЗСО, вчителя закладу ЗСО, вчителя з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста). У процесі аналізу функції «Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів)», виокремлено *предметно-методичну* компетентність вчителя, що включає здатність проводити *оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу*.

Для реалізації цієї компетентності у вчителя закладу ЗСО передбачено наявність у нього *знань* щодо компетентнісного підходу до оцінювання результатів навчання учнів, а також *умінь і навичок* стосовно оцінювання результатів навчання учнів, здійснення їх моніторингу на засадах компетентнісного підходу. Це підтверджує вибудовану логіку розгляду термінологічного поля окресленої проблематики, гіпотетично окреслену структуру контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, зміст якої відображається не лише в педагогічній теорії, а й у нормативно-правових актах на різних рівнях терміносистеми. Однак варто зауважити, що аналіз юстованого професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [45] не дав змоги чітко окреслити структуру та зміст КОД на засадах компетентнісної парадигми.

В оновленій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2011), спостерігаємо більш послідовне відображення у вимогах до навчальних досягнень учнів необхідності формування ключових і предметних компетентностей, суттєве наближення змісту кожної освітньої галузі до життєвих потреб молодших школярів [67]. *Компетентність* потлумачено як «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [33]. У цьому документі було диференційовано категорії компетенції і компетентності: перша з них пов'язується з нормативно визначеним змістом освіти, відображеним комплексом знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; друга – зі здатністю особистості, набутою у процесі засвоєння змісту освіти, який трансформований у досвід практичного застосування.

Компетентності, своєю чергою, розмежовуються на *ключові*, *міжпредметні* й *предметні*. Відповідно до вікових можливостей здобувачів початкової освіти, у переліку результатів навчання домінують *предметні компетентності* як найпридатніші для формування в молодшому шкільному віці. *Міжпредметні компетентності* було передбачено під час навчання інтегрованих курсів, наприклад, «Мистецтво» [33]. Серед ключових компетентностей провідна роль відводилася умінню вчитися, що в розвиненому вигляді «стає метаумінням, яке охоплює структуровані знання про способи діяльності, досвід їх застосування, надбання особистісного пізнавального досвіду, ціннісне ставлення до самостійного учіння» [68, с. 5] й забезпечує подальший розвиток учнів і здобуття ними середньої освіти.

Утвердження в освіті компетентнісного підходу передбачало збагачення і конкретизацію процесуальної компоненти КОД шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя й учнів [67], вимагало відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, організації та конкретизації управлінського циклу КОД учителя гімназії. Контрольно-оцінювальна діяльність як дидактичне

явище є також і об'єктом педагогічного управління, що потребує пізнання та визначення специфіки, структури управлінського циклу, реалізація якого сприяє її ефективності та досягненню мети освіти.

На основі аналізу функцій управління дидактичним процесом у працях учених – Т. Байбари, Н. Бібик, О. Боднар, В. Бондаря, Н. Буримської, Л. Калініної, О. Касьянкової, В. Маслова, О. Онопрієнко, О. Савченко, О. Топузова [2; 3; 14; 15; 17; 65; 66; 67], класифікацій функцій управління [4; 18; 21; 60], власного управлінського досвіду та «інформаційно-структурного поділу циклу» за Л. Калініною [13, с.35] в процесі дослідження визначено цикл управління КОД, як цілісність таких функцій КОД: цілевизначення КОД, планування КОД, організація КОД, педагогічний аналіз КОД, координація КОД, регулювання дій і коригування цілей, завдань і результатів КОД.

Функції *КОД учителя частково було делеговано учням*, які в умовах компетентнісно орієнтованої освіти визнавалися рівноправними учасниками освітнього процесу. До організації КОД учителя початкової школи висувалися дидактичні вимоги, що мали реалізовуватися в освітньому процесі на засадах гуманної навчальної взаємодії: систематичність, своєчасність, об'єктивність, дієвість, методична різноманітність, співпраця з учнями, яка передбачала «створення навчальних ситуацій, залучення дітей до саморегуляції і самоконтролю» [65, с. 26] з метою поступового оволодіння структурою цих умінь і прогнозуванням зони можливих помилок [6].

Контрольно-оцінювальна діяльність вчителя під час чинності Державного стандарту початкової загальної освіти (2011) регламентувалась «Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі ЗСО» [38], «Орієнтовними вимогами до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» [43], «Інструктивно-методичними матеріалами щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів» [71].

У першому з указаних документів визначався *об'єкт контролю* – навчальні досягнення учнів з предметів інваріантного складника навчального

плану закладу. Акцентувалася увага на особливостях оцінювання навчальних результатів учнів першого класу, а саме на тому, що «дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів. У наступних класах оцінювання здійснюється за 12-бальною системою (шкалою), і його результати позначаються цифрами від 1 до 12. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів другого класу» [38]. Як бачимо, від попередніх нормативів [30; 31; 44 51] цей документ відрізнявся можливістю здійснення вербального оцінювання в другому класі.

Уперше було згадано про дітей із інклюзією, зокрема про те, що «оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до вимог чинного законодавства» [38]. Документ вирізнявся також демократичною нормою, що до цього не мала аналогів у подібних актах: *допускались альтернативні системи оцінювання навчальних досягнень учнів*, які міг запроваджувати заклад, зокрема за погодженням з місцевими органами управління освітою «оцінки з навчальних предметів за семестри, рік, результати державної підсумкової атестації переводяться у бали відповідно до Критеріїв» [38] (курсив наш. – В. Р.). До альтернативних належали, наприклад, рейтингова система оцінювання, оцінювання індивідуальних досягнень учнів методом портфоліо, у яких мали б ураховувати чинні рекомендації.

Суттєвими орієнтирами в «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів» [38] для здійснення КОД учителем стали такі *дидактичні аспекти*: характеристики відповіді (правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність); якість знань; сформованість загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; рівень володіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо); вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; самостійність оцінних суджень. У зазначеному переліку відображено складники компетентності, хоча сама категорія не вживається. Вказаний

документ визначав і можливі *методи перевірки результатів навчання*, спільні для всіх ланок середньої освіти: *усні* (індивідуальне, групове та фронтальне опитування); *письмові* (самостійні та контрольні роботи, тестування); *графічні* (робота з діаграмами, графіками, схемами, контурними картами); *практичні* (експериментальні дослідження, навчальні проєкти, робота з біологічними об'єктами, виготовлення виробів).

Орієнтовними вимогами до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [43] загальні критерії конкретизувалися критеріями оцінювання предметів інваріантного складника навчального плану. У документі навчальні досягнення як об'єкт контролю транслиувалися через категорію предметних компетентностей, чиїми складниками є знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення. Перераховувались форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час перевірки. Види контролю, на відміну від попереднього нормативу [30], зводились лише до поточного та підсумкового.

Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів презентували КОД як дидактичну систему [71], як і в попередньому регламенті [30], розкривались її функції, але в більш розлогому переліку – уводились мотиваційна, коригувальна, прогностична і навчально-перевірювальна функції. Це доповнення свідчило про більшу увагу до формування особистості дитини, її індивідуальних особливостей і потенціалу в навчанні.

Зазначений документ вирізнявся викладом вельми широкого спектра аспектів і компонентів КОД, однак, попри це, орієнтири для створення вчителем інструментарію оцінювання не надавались. На особливу увагу заслуговують надані вчителям деталізовані методичні поради щодо здійснення *вербального оцінювання* навчальних досягнень учнів 1-х і 2-х класів, яке було започатковано в 1993 р. та збережено під час упровадження

12-бального оцінювання у 2000 р. В обґрунтуванні такого виду оцінювання використано психологічні положення щодо *особливостей розвитку мотиваційної сфери дитини*, яка найбільше задіяна і є впливовою у контролювальній діяльності молодшого школяра та запропоновано форми і прийоми безбального оцінювання.

Ще одна особливість документа – вміщений у ньому дидактико-методичний коментар до процесу формування в учнів самооцінювальної діяльності. Так, надається алгоритм побудови вчителем *оцінювального судження* щодо виконаної учнем практичної роботи: «відзначення позитивних сторін відповіді та успішно виконаних аспектів практичної роботи; чітке визначення в доброзичливій формі допущених помилок та недоліків (так, щоб учень усвідомив свої прорахунки); визначення шляхів подолання прогалин у знаннях, рекомендації щодо удосконалення практичних навичок із конкретною інформацією про можливість усунути недоліки; висловлення віри, доброзичливої впевненості в тому, що учень докладе необхідних зусиль і досягне вищих показників навчальних досягнень» [71, с. 8-9]. Як бачимо, описано дидактико-методичні засади контролю й оцінювання й донині не втратили своєї актуальності. Особливо це стосується викладу *дидактичних принципів*, на яких ґрунтується безбальне оцінювання, що нині використовується в умовах Нової української школи. До них, зокрема, віднесено: критеріальність; пріоритет самооцінки; безперервність; гнучкість і варіативність інструментарію оцінки; поєднання якісного та кількісного складників оцінки; природність процесу контролю й оцінювання [71].

Чіткими й практикоорієнтованими для вчителів вбачаються рекомендації, пов'язані зі специфікою оцінювання навчальних досягнень учнів із предметів інваріантного складника навчального плану: в кожному підрозділі визначено об'єкти контролю в контексті компетентності, пріоритетної для освітньої галузі; запропоновано форми контролю; описано перспективні методи перевірки; надано коментарі щодо кількісних і якісних аспектів побудови вимірників результатів навчання.

Суттєві зміни в КОД учителя початкових класів сталися з набуттям чинності у 2017 р. Законом України «Про освіту» [10] та впровадженням Концептуальних засад реформування середньої освіти [23], які з 2017 по 2021 р. перебували в апробації в межах всеукраїнського експерименту «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти» на базі загальноосвітніх навчальних закладів [53].

Після старту реформи «Нова українська школа» було затверджено новий Державний стандарт початкової освіти [34], який зумовив низку новацій у визначенні цілей, результатів, змісту, підходів до організації й оцінювання якості освітнього процесу. Згідно з вказаними нормативами, об'єктами формування і контролю визначено обов'язкові результати навчання та компетентності здобувачів освіти. Оскільки в освіті парадигма компетентнісного підходу залишилася сталою, то результативний складник необхідно розглядати у взаємозалежності з цілями навчання. Зважаючи на визначення мети початкової школи – «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [34], до освітніх результатів належать компетентності, наскрізні вміння, цінності й низка особистісних якостей.

На відміну від попередніх стандартів [51], [33], у новому документі поняття предметних і міжпредметних компетентностей вже не вживається, натомість запропоновано законодавчо визначені *ключові компетентності як однаково значущі для всіх ланок освіти, їх формування забезпечується кожною з освітніх галузей* (мовно-літературною, математичною, природничою, технологічною, інформатичною, соціальною і здоров'язбережувальною, громадянською та історичною, мистецькою, фізкультурною). «Для кожної освітньої галузі визначено *мету та загальні*

результати навчання здобувачів освіти в цілому. За ними впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти» [34].

Уперше до переліку освітніх результатів увійшли спільні для всіх ключових компетентностей (наскрізні) вміння. За результатами дослідження вчена О. Онопрієнко розкрила сутність поняття «наскрізні вміння» і зробила висновок, що це поняття не властиве зарубіжним педагогічним системам; вжито вперше у вітчизняній педагогіці і таке припущення, що «згідно з наведеним у стандарті переліком зазначених умінь – читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами, – вони є аналогом усталених у дидактиці феноменів надпредметних і загальнонавчальних умінь» [24, с. 75-76].

Можна погодитись із О. Онопрієнко стосовно того, що не всі з названих складників зазначеної категорії можна віднести до поняття умінь, це, зокрема, такі суперечливі позиції: критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію. Названі характеристики доцільно зарахувати до сформованих якостей особистості. Отже, удосконалення термінологічного поля шкільних нормативів залишається в освіті перспективним напрямом.

Щодо КОД учителя, то в Державному стандарті цей аспект обмежено згадуванням про Державну атестацію здобувачів освіти. У документі вказано, що вона «проводиться у формі контрольних робіт з метою проведення моніторингу якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та/або якості освіти» [34]. Зауважимо, що статус роботи зазнав суттєвих змін: якщо в попередні періоди чинності стандартів освіти Державна підсумкова атестація проводилась із метою встановлення рівня навчальних досягнень учнів, то в нових умовах її функції значно розширено, відтак, явно

простежується управлінський контекст здійснення такої форми контролю [9; 16; 19; 61]. Згідно з нормою Закону України «Про освіту» (2017 р), результати навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти оцінюються шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, визначених законодавством, зокрема у формі зовнішнього незалежного оцінювання» [10].

Ширший ресурс для *організації* КОД представлено в типових освітніх програмах для 1–2-х [47] і 3–4-х [48] класів. Ці документи визначають очікувані результати навчання молодших школярів як передумову досягнення обов'язкових результатів і компетентностей. Проте *види контролю й оцінювання* у початковій школі конкретизують лише програми, розроблені колективом авторів під керівництвом О. Савченко. Так, у програмах визначено учасників цієї діяльності – ними є і вчителі, й учнів, сама ж діяльність спрямована на систематичне відстеження індивідуального розвитку дітей, що зосереджує увагу на її формувальному характері. У програмах указано, що «контроль спрямований на пошук ефективних шляхів поступу кожного здобувача у навчанні, а визначення особистих результатів здобувачів не передбачає порівняння із досягненнями інших і не підлягає статистичному обліку з боку адміністративних органів» [47]. При цьому підкреслюється особиста роль дитини в контролювальній діяльності: «здобувачі освіти опановують способи самоконтролю, саморефлексії і самооцінювання, що сприяє вихованню відповідальності, розвитку інтересу, своєчасному виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та їх корекції» [47]. У програмі надається стисла характеристика двох видів оцінювання – *підсумкового* та *формувального*, незважаючи на те, що формувальне оцінювання вперше впроваджується у вітчизняній системі освіти. Водночас окремі його ознаки простежувались у характеристиці КОД попередніх періодів функціонування освіти на засадах компетентнісного підходу [6].

Новаційним для нормативного документа є також згадування *про моніторингові дослідження на національному, обласному, районному,*

шкільному рівнях, а також на рівні окремих класів, які можуть проводитися з метою неперервного відстеження результатів початкової освіти, їх прогнозування та коригування; відстеження стану реалізації цілей початкової освіти та вчасного прийняття необхідних педагогічних рішень.

Орієнтири для реалізації КОД у Новій українській школі [23] пропонувалися упродовж 2018-2020 рр. у щорічних методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів, вони затверджувалися наказами МОН України [39; 40; 41]. У цих матеріалах детально розкривалися особливості формувального оцінювання учнів: мета, функції, процедури здійснення. Щодо форм і видів контролю, рекомендацій для створення інструментарію оцінювання, то ці питання цілком покладені на самостійний вибір учителем із свого методичного доробку та досвіду роботи інших. Фіксацію результатів навчання учнів рекомендовано здійснювати з урахуванням динаміки їх зростання у свідоцтвах досягнень за чотирма рівнями («має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «ще потребує уваги і допомоги»). Нововведенням є окреме відзначення особистісних характеристик навчальної поведінки та соціальної взаємодії дитини; оцінювання предметних компетентностей; вміщено поля для зворотного зв'язку від батьків учня.

Зауважимо, що в методичних настановах для вчителів, які працюють у 3-х і 4-х класах, деталізовано рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів із кожної освітньої галузі [41]. Однак автори документа вдалися до перевищеної формалізації діяльності вчителя (фіксування індексів кожного укрупненого вміння, заповнення надто деталізованих бланків оцінювання за кожною перевіркою роботою та ін.), що викликало неспроможність його застосування на практиці та призупинення чинності методичних рекомендацій.

Проведений аналіз офіційних матеріалів, що регламентують КОД учителя [36-45], засвідчив відхід від практики оцінювання успішності учнів у вивченні кожного навчального предмета, натомість рекомендовано оцінювати

окремі вміння, що є певною інтерпретацією обов'язкових результатів зі стандарту. Позитивним аспектом аналізованих документів є реалізація КОД на засадах дитиноцентрованого підходу; значну увагу приділено особистості дитини та врахуванню її реальних можливостей; гнучкості й оперативності використання результатів навчання для визначення персональної траєкторії розвитку учня. Водночас помітне перетинання низки позицій, вільне оперування дидактичними категоріями робить ці документи недосконалими і спричиняє потребу в удосконаленні з огляду на науково-методичні засади. Отже, вивчення практики КОД у початковій школі допоможе вчителям гімназії опрацювати новозміни, урахувати напрацьований досвід в умовах базової школи. Дослідження КОД учителів гімназії дало змогу визначити об'єкти контролю, які відповідають законодавчо визначеним нормативам:

1. Виконання державної програми з предмета, дотримання вимог Державного стандарту та освітньої програми ЗЗСО, критеріїв оцінювання навчальних досягнень, розуміння змісту критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнями.

2. Відвідування учнями навчальних занять, обсяг домашніх завдань.

3. Забезпечення учнів підручниками, іншими матеріалами для роботи.

4. Зайнятість учнів поза уроками.

5. Наявність комунікації з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, виконання антибулінгової програми.

6. Дотримання вимог академічної доброчесності.

7. Своєчасність надходження та опрацювання різноманітної інформації, ведення документації.

8. Дотримання санітарно-гігієнічних вимог і вимог санітарного регламенту у зв'язку з COVID-19.

9. Своєчасність проходження учнями профілактичного медичного огляду, рівень фізичного навантаження на уроках фізичної культури.

Учитель гімназії здійснює оцінювання та проводить самооцінювання:

1) власної освітньої діяльності та її результативності (підвищення кваліфікації, те, які технології застосовують в освітньому процесі, участь у професійних конкурсах, сертифікація, обмін досвідом, наставництво, публікації, розроблення авторських методичних, інформаційних продуктів – систем, електронних посібників, програм, продукту, участь у конференціях);

2) навчальних досягнень учнів, орієнтуючись на розроблені критерії, правила і процедури оцінювання (ЗНО, участь у олімпіадах та конкурсах, позаурочна діяльність, мотивація на здобуття освіти, розвиток критичного мислення), рівня оволодіння досвідом творчої діяльності, рівень самостійності учнів і самоорганізації діяльності;

3) рівня освітнього середовища гімназії (доступність усіх приміщень, ступінь комфорту, безпечність, мобільність, рівень матеріально-технічного забезпечення);

4) рівня володіння цифровими технологіями, ефективності їх застосування в освітньому процесі;

5) способів, процедур, термінів проведення оцінювання, засадничих принципів реалізації КОД.

У загальній середній освіті діють науково обґрунтовані та законодавчо визначені принципи освітньої діяльності, зокрема у ст. 9 Закону України «Про освіту», з-поміж яких і дидактичні, актуальні, у тому числі, для КОД учителів. Зважаючи на законодавчі позиції щодо забезпечення неперервності освіти (від дошкільної до освіти дорослих) і цілісності освітнього процесу, до пріоритетних доцільно віднести *принципи «наступності* освітнього процесу між рівнями повної загальної середньої освіти...» (ст. 44 «Державні стандарти» ЗУ «Про повну загальну середню освіту» [52] *і вимог до результатів навчання здобувачів освіти та перспективності в навчанні, що поширюються на сферу контролю й оцінювання його результатів. Таким чином, КОД учителя гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів має ґрунтуватися на комплексі дидактичних підходів, методів,*

технологій, форм і засобів контролю й оцінювання, що застосовувались на попередньому рівні освіти.

Зазначимо, що розвиток вихідних положень КОД учителя початкових класів і вчителів гімназії відбувався у взаємозв'язку й взаємозалежності з еволюцією загальної середньої освіти та притаманними часу освітніми парадигмами та концепціями.

Реформування загальної середньої освіти на початку ХХІ ст. пов'язане з переходом загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру, 12-річний термін навчання, затверджений Державний стандарт початкової освіти як складник Державного стандарту загальної середньої освіти, запровадженням *державної підсумкової атестації* учнів у системі загальної середньої освіти як *форми контролю за відповідністю освітнього рівня* випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів навчальним програмам, введенням 12-бальної системи оцінювання результатів навчання [28; 30; 31; 33; 34; 36; 39-41; 44; 47-48; 51; 53; 66]. Новаціями були: «забезпечення ефективних вимірників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання у початковій, основній та старшій школі» [66, с. 181], методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей.

Наведені нововведення у ЗСО і, зокрема, у сфері контролю й оцінювання потребували суттєвих змін у діяльності вчителя, які відбуваються донині з реформаційними процесами, введенням нових Законів України у сфері освіти та нормативно-правовими актами. Водночас, попри те, що *об'єкти контролю* набули нового смислу і, зрозуміло, потребували новацій у процесі їх оцінювання, у практиці контролю традиційного вимірювання і нині зазнають переважно знання, уміння та навички як окремі складники компетентностей та предметні компетентності, а не ключові компетентності учнів як особистісні утворення. Отже здійснений термінологічний, контент- і системний аналіз понять дослідження на дефініційному рівні переконливо доводить не лише роль компетентнісного підходу як парадигмально-

визначального, а і його втілення в навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу закладів ЗСО, професійній діяльності вчителя гімназії і КОД зокрема.

Контент-аналіз, термінологічний і зіставний аналіз законодавчої та нормативно-правової бази у сфері освіти й нормативно-інструктивних актів дали змогу з'ясувати та аргументовано довести достатньо повне обґрунтування на термінологічному рівні компетентнісно орієнтованого навчання здобувачів загальної середньої освіти загалом і гімназійної освіти зокрема шляхом інтеграції нормативно-правового та наукового тезауруса термінів і їх визначень, фактичних та процедурних знань, вимог, прав, свобод і сфер відповідальності суб'єктів освітньої діяльності, що утворюють субстрат когнітивно-змістового конструкту КОД учителя гімназії.

Вивчення практики впровадження компетентнісного навчання в закладах ЗСО й гімназіях на чітко окреслених засадах державної політики та принципах освітньої діяльності свідчить, що воно не набуло системності та цілісності як дидактична система.

Компетентнісно орієнтоване навчання учнів гімназії інтерпретуємо як дидактичний процес і дидактичну систему на інтеграційних засадах державної політики в сфері освіти, людиноцентризму та партнерства, принципах освітньої діяльності, спрямованих на організацію освітнього процесу та реалізацію здобувачами права вибору форм здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, вільного обрання форм і типів освітніх послуг задля здобуття якісної освіти, соціокультурного розвитку та успішної соціалізації в цифровому суспільстві. Діяльність учителя на засадах інтеграційного підходу є професійною, полідіяльнісною та багатофункційною.

Контрольно-оцінювальна діяльність учителя з позицій інформаційного, діяльнісного і процесного підходів становить процес організації раціональних практико-орієнтованих дій вчителя з метою одержання вичерпної, об'єктивної та якісної інформації про умови, процес і результати освіти – навчання, виховання і розвиток у їх єдності та встановлення її якості відповідно до

Державних освітніх стандартів, запитів, інтересів, цілей особистісного розвитку здобувачів освіти.

КОД учителя гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання спрямована на учнів як особистостей та суб'єктів навчання/освітнього процесу, їхню навчальна-пізнавальну, креативну, дослідницьку, спортивну, інтелектуальну та інші види діяльності, на їх усебічний розвиток – інтелектуальний, соціальний, емоційний, моральний та інші вектори розвитку; на розвиток розумового, соціального та емоційного інтелекту, на розроблення критеріального інструментарію оцінювання, періодично на моніторинг результатів навчання, епізодично на оцінювання результатів виховання та розвитку, на формування та впровадження *індивідуальної освітньої траєкторії учнів*.

Доведено, що КОД як педагогічне явище потребувало пізнання, визначення структури та функцій, які утворюють цикл управління та технологічну основу її здійснення, є об'єктом педагогічного управління, що передбачає реалізацію цілевизначення, планування, організації, педагогічного аналізу, координації, регулювання дій і коригування цілей, завдань і результатів та обумовлює її ефективність і результативність.

1.2. Навчально-методичне забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

Важливе місце в роботі вчителів гімназії посідає контрольна-оцінювальна діяльність, що регламентується чинним законодавством і нормативно-правовою базою: Законами України «Про освіту» (2017 зі змінами), «Про повну загальну середню освіту» [52], Стандартом базової середньої освіти (2011, 2020), наказами МОН України «Про затвердження орієнтованих вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін» (№ 1222 від 21.08.13) [42], «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 №1222» (№ 1009 від 19.08.2016) [28].

Аналіз законодавчих актів і нормативно-правових документів у сфері освіти засвідчує, що вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти зазнавали певних змін, починаючи з упровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти 2000 року, що було зумовлено *«...методологічною переорієнтацією навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об'єктивності оцінювання»*, переходом української системи освіти *від знаннєвої парадигми до компетентнісної* [31].

Схарактеризуємо докладніше цей модернізаційний процес на основі аналізу чинної нормативно-правової бази. Наказом МОНмолодьспорту України від 13.04. 2011 року № 329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» було затверджено нові критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що розроблені відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти».

У Державному стандарті (2011) було потлумачено семантику таких ключових понять, як «компетенція», «компетентність», «ключова компетентність», «предметна компетентність», «навчальна програма», подано перелік ключових компетентностей учнів, що, з одного боку, усунуло протиріччя й термінологічну плутанину щодо понять «компетенція» та «компетентність», з другого, – дало імпульс для розроблення нових навчальних програм і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із урахуванням основних положень компетентнісного підходу.

Зазначимо, що до переліку предметних компетентностей мовного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» віднесено мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну). Очевидно, розробники

стандарту намагалися скорелювати назви предметних компетентностей з однойменними назвами змістових ліній навчальної програми з української мови.

У додатку 2 до державного стандарту 2011 року оприлюднено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, проте, як свідчить їх аналіз, попри задекларовану в документі пріоритетність компетентнісного підходу, вимоги відображають утрадиційнений упродовж багатьох десятиріч ЗУНівський підхід, що відбито у відповідних формулюваннях: «вміння (підкреслення наше – В.Р.) розрізняти усне і писемне мовлення, розмовляти правильно і комунікативно доцільно, орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, сферах спілкування, осмислювати, планувати і реалізувати задум, висловлювати, удосконалювати його, володіти всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), різними типами, стилями і жанрами мовлення з урахуванням ситуації спілкування, дотримуватися культури мовлення, правил спілкування і мовленнєвого етикету» [32].

Такий стан речей не міг задовольнити педагогів і здобувачів освіти, оскільки не відповідав соціальним запитам, тому в 2013 році виходить новий наказ МОН України «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін» (№1222 від 21.08.13) [43]. У цьому наказі акцентовано, що оцінювання результатів навчання української мови відбувається на основі низки підходів – компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного й соціокультурного, спрямованих на «розвиток особистості учня, світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [43]. Учителі, відповідно до наказу, керувалися вимогами до оцінювання мовленнєвої, мовної, правописної компетентностей, що співвіднесено з видами мовленнєвої діяльності учнів (аудіюванням, читанням, говорінням і письмом). Оцінювання відбувалося за чотирма рівнями – початковим, середнім, достатнім, високим. Вимогами також визначено зміст виконаної учнями роботи, передбачено кількість помилок, що співвіднесено з

12-бальною шкалою. Водночас зазначимо, що, крім знаннєвого складника, сформованості умінь і навичок, у вимогах не відображено динаміку особистісного зростання учнів. Таким чином, спостерігаємо протиріччя між задекларованою в наказі спрямованістю оцінювання на розвиток особистості й закладеним у вимогах оцінюванням знаннєвого складника.

Крім того, наведений перелік компетентностей, що підлягають оцінюванню, стосується виключно навчального предмета й не належить до переліку ключових компетентностей. Наприклад, у процесі оцінювання правописної компетентності «Перевірці підлягають уміння правильно писати слова на вивчені орфографічні правила і словникові слова, визначені для запам'ятовування; ставити розділові знаки відповідно до опрацьованих правил пунктуації; належним чином оформлювати роботу». Як бачимо, оцінюючи правописну компетентність, учителі змушені обмежитися лише її знаннєвим компонентом» [43]. Основною формою контролю за рівнем сформованості в учнів правописної компетентності визначено контрольний диктант. Тож поза увагою залишилися вміння учнів працювати з орфографічним словником, удосконалювати писемне мовлення, працюючи над помилками, відстежувати зміни в українській мові [64].

Як слушно зазначає сучасний мовознавець К. Городенська, «В українській мові, як і в інших мовах світу, сталося чимало змін: поповнився її словниковий склад за рахунок нових питомих слів і запозичень, почали відмінювати досі не відмінювані власні назви, аббревіатури та деякі чужомовні одиниці, переглянуто сфери вживання слів, форм слів та синтаксичних конструкцій, повернено національні зразки словотворення тощо. Ці зміни є переважно наслідком її об'єктивного розвитку в нових суспільно-політичних, економічних та культурних умовах незалежної України» [7, с. 3]. Ситуація що склалася, потребує особливої уваги вчителів-словесників, мотивування учнів до опанування української мови в синхронічному й діяхронічному аспектах, звертаючи увагу на мовні нововведення. Однак на організацію такої роботи з

учнями на уроках української мови не орієнтує ні стандарт, ні чинні програми, ні вимоги до оцінювання.

Зазначимо, що запропоновані 2013 року вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи не є імперативними, оскільки «Навчальний заклад може використовувати інші системи оцінювання навчальних досягнень учнів за погодженням з місцевим органом управління освітою. При цьому оцінки за семестри, рік, результати державної підсумкової атестації переводяться у бали відповідно до цих критеріїв» [42, Додаток 2].

На наше переконання, важливо оцінювати не стільки відносну грамотність учнів, установлюючи кількість допущених помилок, скільки ставлення учнів до мови, що виявляється в прагненні правильно писати, уникати помилок, а також сформованість умінь самостійно працювати над помилками задля підвищення рівня грамотності, використовуючи словники, інші видання, наявні у відкритому доступі.

Загальновідомо, що учні не можуть запам'ятати за час шкільного навчання всіх правописних правил, до того ж, в українській мові багато винятків із правил. Важливо враховувати й той чинник, що мова як динамічна система постійно зазнає змін. У цьому контексті важливо навчити здобувачів освіти в разі потреби швидко знайти необхідну й достовірну інформацію про написання того чи того слова, уживання розділового знака, привчити їх слідкувати за мовними змінами, реагувати на них, прагнути до самовдосконалення, відповідально ставитися до кожного вимовленого й написаного слова.

Підтримуємо наукову позицію розробників концепції навчання української мови учнів ліцею: «Компетентнісний підхід вивищує не інформованість учнів, а функційну грамотність. Отже, найвищої оцінки заслуговує учень/учениця, що не лише виявляє знання теорії мови, демонструє практичні вміння й навички, але й водночас демонструє ціннісне ставлення до мови як державотворчого чинника, засобу пізнання й спілкування, збереження культурних цінностей, засобу утвердження людини в соціумі й співвіднесення

її з українським народом, нацією; активно послуговується мовою в усіх суспільних сферах» [8].

Навчальна програма є тим державним документом, що визначає зміст навчального предмета, конкретизує визначені Державним стандартом результати навчання, а також містить рекомендації щодо їх оцінювання. Вимоги до оцінювання мають орієнтувати вчителів на встановлення, вимірювання та оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів, що докладно структуровані в чинних навчальних програмах із предмета.

Історія створення програм має багаторічну традицію. Тривалий час учителі працювали за єдиною програмою, затвердженою МОН України. Традиційно структура програм з української мови складалася з Пояснювальної записки, у якій було визначено мету, завдання вивчення предмета, основної частини, що відображала зміст предмета, вимоги до знань, умінь і навичок учнів, які конкретизовано у рубриках «учні повинні знати», «учні повинні вміти», а також додатків, у яких було прописано критерії оцінювання, хоча фактично в означеній рубриці було подано показники оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Програма визначала кількість контрольних робіт для кожного класу, кількість слів для словникового диктанту, текстового диктанту, обсяг текстів для переказу. Тому в процесі навчання української мови впродовж багатьох років для оцінювання вчителі використовували диктанти, перекази, твори, тести, що не давало змоги повною мірою побачити динаміку в розвитку учнів.

Проаналізуємо докладніше програми з української мови в контексті проблеми організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителів гімназії. У 2015-2016 н.р. навчання української мови здійснювалося за кількома програмами (залежно від класу), зокрема: у 5-7 класах – за навчальною програмою для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. К.: Видавничий дім «Освіта», 2013 (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 р. № 585 «Про

затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня» відповідно до листа МОН України № 1/9-305 від 26.06.2015 «Про вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році» [27].

У 8-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів – за програмою: Українська мова. 5-12 класи. К.: Ірпінь: Перун, 2005 (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585 «Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня») [35] у 10-11 класах – за трьома програмами, затвердженими наказом МОН України від 28.10.2010 № 1021 (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень) [49]. Зазначимо, що означені програми здебільшого орієнтували вчителів на оцінювання рівня навчальних досягнень учнів відповідно до знаннєвої парадигми. Критерії оцінювання навчальних досягнень були вміщені в додатках до програм.

Оскільки впровадження компетентнісної парадигми в системі освіти зумовило необхідність перегляду змісту навчання української мови як навчального предмета, було здійснено розвантаження й оновлення чинних програм для 5-9 класів і розроблення нових для 10-11 класів (рівні – стандарт і профільний; разом 2 програми).

У 2017-2018 навчальному році навчання української мови в закладах загальної середньої освіти здійснювали за такими програмами:

у 5-9 класах за *навчальною програмою*: Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. К.: Видавничий дім «Освіта», 2013 (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 07.06.2017 №804) [22]. У Пояснювальній записці до програми йдеться про необхідність формування в учнів низки компетентностей, визначено мету навчання української мови в школі як формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості [22]. Уперше в програмі визначено можливості предмета «українська мова» у формуванні ключових компетентностей учнів, які

репрезентовано через опис трьох компонентів (уміння, ставлення, навчальні ресурси), очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності в термінах компетентнісного підходу: *«знаннєвий компонент* – учень/учениця називає, формулює, записує, наводить приклади тощо; *діяльнісний* – учень/учениця розпізнає, розрізняє, описує, аналізує, порівнює, планує, застосовує тощо; *ціннісний* – учень/учениця усвідомлює, критично ставиться, оцінює, обґрунтовує, робить висновки, висловлює судження тощо»,

однак не запропоновано критеріїв і показників для оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів [22].

У 10-11 класах, відповідно до профілю навчального закладу, навчального плану школи, навчання української мови відбувалося за двома програмами:

Українська мова. 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. (авторський колектив: Н. Голуб, О. Котусенко, О. Горошкіна, В. Новосьолова, Ю. Романенко, Т. Кондесюк, О. Король, Н. Сергєєва, Г. Ткачова) [69].

Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія (авторський колектив: Л. Мацько, Т. Груба, О. Семенов, Т. Симоненко) [12].

З огляду на те, що програми орієнтовані на різні навчальні заклади, вони мають різну мету, а відтак – зміст навчання, різну кількість годин на вивчення предмета, різні критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Програмою для 10-11 класів *рівня стандарт* (70 годин на рік) було визначено мету навчання української мови таким чином: *«Предметна мета – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості»* [69]. У *«Пояснювальній записці»* наведено перелік і стисло характеристику 10 ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Проте чітких критеріїв

оцінювання рівнів сформованості предметної й ключових компетентностей у програмі не було запропоновано.

У програмі для 10-11 класів *профільного рівня* [12], (140 годин на рік) також акцентовано на важливості впровадження компетентнісного підходу, на формуванні ключових і предметних компетентностей учнів. Покажемо в таблиці 1.1 основні положення обох програм через зіставлення таких її складників, як мета, кількість компетентностей, їх типологія.

Таблиця 1.1

**Зіставлення основних положень чинних програм
з української мови для 10-11 класів**

Компоненти програм	Українська мова. 10–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту [69]	Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія [12]
1	2	3
Мета навчання української мови	формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості	формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), відзначається активною громадською позицією, готовністю до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможна самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку та дієво їх реалізовувати.
Типи компетентностей	Предметна ключові	Предметні, ключові
Предметна компетентність (кількість, види)	1 предмет – 1 компетентність	8 мовні, лінгвістична, мовленнєві, комунікативні, лінгвокультурознавча, дослідницька, медіаосвітня

Аналіз змісту обох чинних програм засвідчив відсутність однаковості з-поміж розробників щодо типів і кількості компетентностей, які необхідно формувати в здобувачів освіти. Якщо в програмі (рівень стандарт) визначено одну предметну компетентність (1 предмет – 1 компетентність), то в програмі

профільного рівня визначено низку предметних (мовних, лінгвістичних, лінгвокультурознавчої, комунікативних, мовленнєвих, дослідницьких, медіа освітніх та ін.), а також ключових (загальноосвітніх) компетентностей (курсів наш. – В.Р.).

Викликає сумнів доцільність виокремлення такої кількості предметних компетентностей, до того ж некоректними, на нашу думку, є їхні назви, виражені прикметниками в множині (мовні? чи мовна? мовленнєві чи мовленнєва?). Але суть суперечності навіть не в цьому, а в тому, що компетентність є предметною в процесі опанування учнями української мови і водночас у переліку ключових компетентностей вона означена як ключова в інтерпретації – спілкування державною мовою.

Назва «спілкування державною мовою» вивищує комунікативну функцію мови, натомість поза увагою залишаються інші не менш важливі функції мови в суспільстві – пізнавальна, мислетворча, номінативна, естетична та ін. Тому в Державному стандарті (2020) цю компетентність названо «вільне володіння державною мовою», що передбачає комунікативно доцільне використання мовних засобів. Означена компетентність є системотвірною в системі ключових компетентностей, оскільки вільне володіння державною мовою є запорукою сформованості інших ключових компетентностей у здобувачів освіти.

Недоцільним, на наш погляд, є й наведення авторського варіанта назви «загальноосвітні» компетентності» для загальноприйнятої, законодавчо закріпленої назви «ключові», які автори програм використовують як синонімічні. Це спричиняє термінологічну невизначеність, ускладнює роботу вчителів-словесників і не сприяє об'єктивному оцінюванню результатів навчання учнів.

У програмі *Українська мова. 10–11 класи*. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. (2017 р.), яка чинна і дотепер 2020-2021 н.р.) [12] виокремлено структурний компонент «Рівні оцінювання навчально-

пізнавальної діяльності учнів». Автори зазначають: «Вважаємо, що в початковій і середній ланках загальноосвітньої школи нижчі рівні володіння мовою (*інтродуктивний, середній, рубіжний*) уже сформовані. Отже, шкалу оцінювання у профільних старших класах почнемо з рубіжного рівня (9 клас) до рівня незалежного користувача (10 клас). Умовна назва «*незалежний користувач*» означає, що учень уже володіє адекватною мовною реакцією в поточних ситуаціях, він не є скутим у виборі мовних норм, але його *операційна компетентність* ще обмежена», вона не є визначеною на законодавчому рівні» [Там само].

Уведення в програмі, яка пройшла експертизу і грифована, нового поняття «операційна компетентність» без пояснення його значення не сприяє полегшенню роботи вчителя, а навпаки не дає чіткого механізму оцінювання результатів навчання учнів, не кажучи вже про об'єктивність оцінювання. Не сприяє забезпеченню ефективності контрольної-оцінювальної діяльності вчителів і виокремлення авторами автономного рівня: «Завдання навчання української мови – досягти того, щоб учень ефективно володів мовою, тобто досягти ефективної компетентності (адекватної операційної компетентності), або автономного рівня (підкреслення наше. – В.Р.). Операційна компетентність такого користувача вже є адекватною, тобто учень адекватно добирає мовні засоби. Цей автономний рівень бажаний для більш складних видів роботи і навчальних завдань» [12].

Складником аналізованої програми (профільний рівень) є рубрика «Рівні оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів», наявність якої спричиняє наявність ще одного протиріччя між задекларованим положенням про посилення уваги до формування компетентностей учнів та ігноруванням цього положення на етапі контролю. Якщо вивчення мови спрямоване на формування в учнів низки компетентностей (предметної і ключових), то цілком логічно, що й вимірюванню та оцінюванню мають підлягати всі складники означених компетентностей, а не лише знання та вміння. В означеній рубриці програми запропоновано *критерії оцінювання рецептивних*

(аудіювання, читання) і продуктивних (говоріння, письмо: діалогічне, монологічне мовлення) видів мовленнєвої діяльності, а не рівнів сформованості предметної та ключових компетентностей учнів. Слід констатувати, що жодна програма не спрямовує вчителів на організацію самооцінювання, взаємооцінювання учнів.

З огляду на відсутність конкретних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у чинних програмах учителі використовували в освітньому процесі критерії оцінювання навчальних досягнень учнів основної й старшої школи, затверджені наказом МОН №329 від 13.04.2011 та орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затверджені наказом МОН від 1222 від 21.08.2013 [42].

У додатку № 2 до цього наказу зазначено, що «вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи набували чинності поетапно: у 5 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2013/14 навчального року; у 6 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2014/15 навчального року; у 7 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2015/16 навчального року; у 8 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2016/17 навчального року; у 9 класах загальноосвітніх навчальних закладів – з 2017/18 навчального року.

Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за 12-бальною шкалою» [42]. Форми й методи контролю вчителі обирають самостійно. Як свідчить освітня практика, найчастіше для цього застосовують тексти, диктанти, есе тощо.

Аналіз методичного забезпечення процесу навчання української мови засвідчує, що на сьогодні розроблено й науково обґрунтовано зміст навчання, який репрезентовано в низці підручників та методичних посібників. Зазначимо, що в кожній лінійці підручників наявні альтернативні, тож учителі, беручи активну участь на етапі відбору, що є обов'язковим складником конкурсу підручників, мають змогу обрати для себе ті, які відповідають їхнім запитам. Водночас потребує подальшого розроблення

навчально-методичне забезпечення контрольної оцінювальної діяльності вчителів.

Необхідність пошуку ефективних і адекватних відповідей на суспільні запити й виклики зумовила розроблення Державного стандарту базової середньої освіти, який було затверджено постановою Кабінету Міністрів України №898 від 30 вересня 2020 року [29].

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей учнів на рівні базової середньої освіти, загальний обсяг їхнього навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями. «Вимоги до обов'язкових результатів навчання складаються з таких компонентів:

- групи результатів навчання, що охоплюють споріднені загальні результати;
- спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти загальні результати навчання, через які реалізується компетентнісний потенціал галузі;
- конкретні результати навчання, що визначають навчальний поступ за освітніми циклами;
- орієнтири для оцінювання, що є основою для визначення навчальних досягнень учнів на завершення відповідного циклу.

Досягнення цих результатів відповідає достатньому рівню та є основою для продовження навчання на наступному рівні загальної середньої освіти» [29].

У документі прописано обов'язкові результати навчання, які диференційовано на загальні (сприймає усну інформацію, виокремлює усні інформацію тощо), конкретні (слухає чітко нормативне мовлення у різних формах (монолог, діалог, полілог) на відому й нескладну нову тематику, зокрема художні тексти (або уривки з них);) реагує на почуте, уточнюючи важливі для розуміння деталі тощо]. Крім того, визначено орієнтири для оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, що стають точкою відліку для добору змісту в модельних програмах.

Згідно з вимогами стандарту розпочато розроблення нового програмового забезпечення з усіх навчальних предметів на компетентнісній основі. Міністерством освіти й науки України відповідно до нового Державного стандарту 19 лютого 2021 року було затверджено Типову освітню програму для 5-9 класів НУШ, у якій запропоновано перелік модельних навчальних програм, на розроблення яких оголошено конкурс [46].

«Модельна навчальна програма – документ, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання, зміст предмета або інтегрованого курсу та види навчальної діяльності учнів та учениць. Така програма розробляється на основі Державного стандарту базової середньої освіти» [46]. На основі модельних учителі-предметники розробляють навчальні програми, які затверджує педагогічна рада закладу освіти. Кількість годин відповідає «рекомендованому» навчальному часові, який визначає Типова освітня програма, затверджена наказом МОН від 19.02.2021 р. № 235 «Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти». Структура модельної програми містить такі складники: «Очікувані результати», «Зміст навчального предмета», «Види навчальної діяльності». Критерієм добору змісту навчання предмета стають очікувані результати, відповідно до змісту розробки програм пропонують орієнтовні види навчальної діяльності, а вчителі обирають ті, які, на їхню думку, є оптимальними в конкретних умовах класу або закладу освіти.

Уперше в історії української освіти вчителі мають змогу долучитися до розроблення модельних програм, у разі затвердження кількох варіантів програм педагогічна спільнота має обирати для себе ту програму, що, на їхню думку, найбільше відповідає вимогам часу, конкретного контингенту учнів, уподобанням педагогів. У цьому контексті актуалізується проблема готовності вчителів до аналізу модельних програм, вибору їх та підготовки методичного забезпечення.

Крім того, до 5 класу Нової української школи придуть учні, результати навчання яких у початкових класах не оцінювали цифровими

показниками, тож необхідно підготувати зручний і гнучкий інструментарій для оцінювання, щоб уникнути дискомфорту учнів під час оцінювання, зробити цей перехід від вербального оцінювання до бального максимально комфортним, скільки часу необхідно виділити для перехідного періоду. Як засвідчують бесіди з учителями-предметниками, не всі вони готові до такого переходу. Наразі науковці і практики шукають оптимальні шляхи розв'язання цієї проблеми.

Відповідно до завдань компетентнісного підходу освітній процес спрямований на досягнення результатів навчання учнів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключові* (їх формують на всіх уроках), *галузеві* (визначають специфіку галузі «Мови і літератури»; їх формують у процесі вивчення всіх предметів галузі) і *предметна* (на уроках української мови формують компетентність з української мови) компетентності, але не розроблені механізми їх оцінювання, а, відповідно, – не запропоновано вчителям діагностичний інструментарій, технології оцінювання компетентнісних результатів навчання учнів, що ускладнює здійснення КОД вчителя і зумовлює необхідність добору або розроблення авторського інструментарію оцінювання компетентностей, а також не забезпечує повною мірою процедури об'єктивного оцінювання та виміру реально сформованих предметної та ключових компетентностей учнів.

У типовій освітній програмі для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти акцентовано увагу, що «оцінювання результатів навчання учнів має бути зорієнтованим на ключові компетентності і наскрізні вміння та вимоги до обов'язкових результатів навчання у відповідній освітній галузі, визначені Державним стандартом», але опис інструментарію оцінювання у 7 розділі подано дуже стисло [46]. Сьогодні на периферії наукових досліджень залишається й проблема визначення результатів оцінювання сформованості ключових компетентностей здобувачів освіти з урахуванням усіх складників, обґрунтування раціонального та педагогічно доцільного комплексу методів і методик їх оцінювання, практико орієнтованих критеріїв їх відбору,

моніторингу динаміки сформованості в учнів усіх складників компетентностей – предметної з української мови та ключових, а не лише одного знаннєвого їх компонента.

Не менш важливою проблемою є проблема суб'єктності формування ключових компетентностей в процесі опанування всіх шкільних предметів, адже означені компетентності формуються комплексно в процесі вивчення всіх предметів різною мірою. Тому необхідно якнайшвидше знайти відповідь на запитання: як відбувається оцінювання рівнів сформованості ключових компетентностей учнів (одним учителем у межах свого предмета чи всіма вчителями, які викладають у певному класі). Навряд чи можна в межах одного предмета досягнути сформованості певної ключової компетентності (наприклад, у процесі вивчення української мови підприємницької чи математичної компетентності).

Учителі-предметники не мають чітких орієнтирів для формування ключових компетентностей, адже чітко не визначено, що саме має зробити вчитель української мови для формування математичної компетентності, і навпаки – вчитель математики для формування компетентності «вільне спілкування державною мовою», який результат мають показати здобувачі освіти, як цей результат виміряти й оцінити.

Потребують розв'язання й такі не менш важливі проблеми: хто узагальнює інтегровані результати, здобуті в процесі вивчення різних предметів, а також проблема визначення сфер відповідальності вчителів-предметників за формування ключових компетентностей. Не всі складники компетентностей можна чітко виміряти (як, наприклад, виміряти ставлення, сформованість цінностей тощо?). Тож, очевидно, що необхідно активніше задіювати можливості психологічної науки, щоб учителям запропонувати валідні методики об'єктивного й зручного оцінювання всіх складників предметних і ключових компетентностей.

Означені проблеми, суперечності, протиріччя актуалізують необхідність перегляду змісту робочих програм навчальної дисципліни «Методика

навчання української мови в закладах загальної середньої освіти», яку в закладах вищої опановують майбутні вчителі української мови і літератури, оскільки вони мають бути підготовленими до умов роботи в сучасній школі, а також оновлення змісту методичної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, формального й неформального навчання.

Логіка нашого дослідження потребувала ознайомлення з особливостями оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з інших предметів, оскільки ключові компетентності учнів формуються в процесі вивчення їх. Як свідчать результати контент-аналізу наказу МОН України від 21.08.2013 №1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти», зокрема другого додатка, в системі оцінювання акцентується увага переважно на змісті й особливостях кожного навчального предмета, що вивчається в основній школі (гімназії).

Оцінювання результатів навчання *української мови* та мов національних меншин відповідно до чинного нормативно-правового забезпечення має здійснюватися на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного й соціокультурного підходів до шкільного мовного курсу, які насамперед мають забезпечити розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої культури, комунікативної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій.

У оцінюванні навчальних досягнень з *історії* за основу береться: поступове зростання рівня вимог до учнів від класу до класу відповідно до рівня набуття учнями ключових та предметних компетентностей; рівень оволодіння основними питаннями змісту та переліком вмій і навичок, що їх учні мають набути під час вивчення курсів історії України та всесвітньої історії з урахуванням вікових особливостей пізнавального процесу школярів.

Особливості оцінювання навчальних досягнень із *природничих* предметів подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Специфіка оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з природничих предметів

Біологія	Географія	Фізика	Хімія
1	2	3	4
<p>В оцінюванні рівня навчальних досягнень учнів враховується:</p> <p>1) рівень оволодіння біологічними ідеями, що становлять важливу складову загальнолюдської культури;</p> <p>2) обсяг відтворення знань, рівень розуміння навчального матеріалу;</p> <p>3) самостійність суджень, систематизація та глибина знань;</p> <p>4) дієвість знань, уміння застосовувати їх у практичній діяльності з метою розв'язування практичних задач;</p> <p>5) уміння робити висновки та узагальнення на основі практичної діяльності;</p> <p>6) рівень оволодіння практичними уміннями та навичками спостереження та дослідження природи</p>	<p>В оцінюванні рівня навчальних досягнень учнів враховується:</p> <p>1) правильність і науковість викладення матеріалу, повноту розкриття понять і закономірностей, точність вживання географічної та картографічної термінології;</p> <p>2) ступінь самостійності відповіді;</p> <p>3) логічність, доказовість у викладенні матеріалу;</p> <p>4) ступінь сформованості інтелектуальних, загальноосвітніх, специфічних умінь (робота з картографічними, статистичними та іншими додатковими матеріалами).</p>	<p>Опис вимог більш деталізований.</p> <p>Вказуються не лише складники навчальних досягнень, а й види оцінювання, зокрема їх цілі та інструментарій.</p> <p>Оцінюванню підлягає:</p> <p>1) рівень володіння теоретичними знаннями, що їх можна виявити під час усного чи письмового опитування, тестування;</p> <p>2) рівень умінь використовувати теоретичні знання під час розв'язування задач різного типу (розрахункових, експериментальних, якісних);</p> <p>3) рівень володіння узагальненими експериментальними уміннями та навичками, що їх можна виявити під час виконання лабораторних робіт і фізичного практикуму;</p> <p>4) зміст і якість творчих робіт учнів (навчальних проєктів, творчих експериментальних робіт, виготовлення приладів, комп'ютерне моделювання фізичних процесів тощо).</p>	<p>В оцінюванні рівня навчальних досягнень з хімії враховується:</p> <p>1) оволодіння хімічною мовою як засобом відображення знань про речовини і хімічні явища;</p> <p>2) рівень засвоєння теоретичних знань;</p> <p>3) сформованість експериментальних умінь, необхідних для виконання хімічних дослідів, передбачених навчальною програмою;</p> <p>4) здатність учнів застосовувати набуті знання на практиці;</p> <p>5) уміння розв'язувати розрахункові задачі.</p>
Окремо встановлено вимоги до оцінювання виконання лабораторних і практичних робіт			Окремо встановлено вимоги до оцінювання теоретичних знань, практичних робіт, розв'язування задач

В оцінюванні навчальних досягнень учнів з предмета «Основи здоров'я» наголошується на тому, що потрібно враховувати володіння учнями

здоров'язбережувальними компетенціями (підкреслення наше. – В.Р.), а необхідно *здоров'язбережувальними компетентностями*, що виражаються в дієвості знань, умінь і навичок, мотивацій до здорового і безпечного способу життя та його дотримання. Таким чином об'єктами оцінювання є: 1) знання; 2) уміння і навички; 3) мотивація; 4) реальна поведінка (діяльність у конкретних ситуаціях). Окрім того, ці об'єкти визначено як узагальнені ознаки в рівнях навчальних досягнень. Наприклад, початковий рівень має такі узагальнені ознаки: *знання*: називає, відтворює; *уміння*: відтворює елементи. Високий рівень уже розширено такими ознаками: *знання*: називає; пояснює; аналізує; оцінює; *уміння*: відтворює; застосовує; розвиває; *мотивація*: позитивні ставлення; позитивні наміри; рішучість; *реальна поведінка*: здоров'язбережувальна; адвокаційна.

В оцінюванні навчальних досягнень учнів з *математики* враховуються:

- характеристики відповіді учня: правильність, повнота, логічність, обґрунтованість, цілісність;
- якість знань: осмисленість, глибина, узагальненість, системність, гнучкість, дієвість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних і предметних умінь і навичок;
- рівень володіння розумовими операціями: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези);
- самостійність оцінних суджень.

Оцінювання якості математичної підготовки учнів здійснюється у двох аспектах: рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити в процесі усного опитування, та якість практичних умінь і навичок, тобто здатність до застосування вивченого матеріалу під час розв'язування задач і вправ. Зазначимо, що характеристики відповіді учнів (правильність, повнота,

логічність тощо), корелюються з комунікативними ознаками мовлення, які формують головним чином на уроках української мови. тож, працюючи над удосконаленням культури мовлення учнів, учитель-словесник забезпечує підґрунтя для формування усіх предметних і ключових компетентностей.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з *інформатики* здійснюється в трьох аспектах: рівень володіння теоретичними знаннями, рівень сформованості практичних умінь та навичок, ступінь самостійності у застосуванні ІКТ у конкретній життєвій або навчальній ситуації, враховуючи:

- рівень засвоєння та оволодіння предметними знаннями (репродуктивний, реконструктивний, частково пошуковий і пошуковий);

- рівень сформованості способів навчально-пізнавальної діяльності (учень копіює зразок способу діяльності, виконує спосіб діяльності за зразком, застосовує аналогії, підходить творчо до їх розв'язання);

- ступінь самостійності в процесі виконання навчальних завдань різного типу (працює під безпосереднім керівництвом учителя; потребує значної допомоги вчителя; потребує незначної опосередкованої допомоги; працює самостійно);

- ступінь самостійності в застосуванні ІКТ в конкретній життєвій або навчальній ситуації, враховуючи рівень володіння практичними вміннями та навичками під час виконання практичних робіт на комп'ютері.

У оцінюванні досягнень учнів з *дисциплін художньо-естетичного циклу* до уваги береться формування в учнів комплексу загальнокультурних (ключових), естетичних (міжпредметних), мистецьких (предметних) компетентностей. Об'єктами оцінювання навчальних досягнень учнів на уроках фізичної культури є: виконання навчального нормативу (з урахуванням динаміки особистого результату); техніка виконання учнями фізичних вправ; засвоєння теоретико-методичних знань; виконання навчальних завдань під час проведення уроку.

Як видно, до цього часу в системі оцінювання домінує знанєво-предметний підхід. В оцінюванні навчальних досягнень учнів із різних

навчальних предметів на першому місці виокремлено знання теоретичного змісту як важливий показник оцінювання (математика, інформатика, біологія, фізика, хімія, географія). Водночас зазначимо, що вимога оцінювати навчальні досягнення учнів з урахуванням компетентнісного підходу наявна в рекомендаціях щодо оцінювання з предметів мовно-літературної, суспільствознавчої та мистецької освітніх галузей, а також із предмета «Основи здоров'я».

Розпочата реформа нової української школи з-поміж інших завдань визначає зміщення акцентів щодо результативності компетентнісного навчання, що передбачає опис результатів навчання через усі складники компетентності. Тобто результати навчання мають відображати не лише знання, уміння та навички, а й способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і які учень здатний продемонструвати.

Під час удосконалення й розроблення системи контролю й оцінювання пропонуємо скористатися й прийнятою в міжнародних дослідженнях технологією оцінювання читацької, математичної й природничо-наукової грамотності у ракурсі PISA.

Для прикладу наведемо, якими можуть бути *вимоги до рівнів сформованості компетентнісних результатів навчання з природничих предметів із урахуванням технології оцінювання природничо-наукової грамотності*.

Високий – учень/учениця уміє визначати, пояснювати і застосовувати знання з природничих наук в різних життєвих ситуаціях; пов'язує інформацію та пояснення з різних джерел і використовує їх для обґрунтування прийняття рішення; демонструє високий рівень сформованості інтелектуальних умінь (доводить та обґрунтовує), а також демонструє готовність застосовувати свої знання в незнайомих ситуаціях; порівнює, відбирає й оцінює відповідні наукові обґрунтування; встановлює зв'язок між окремими знаннями й критично оцінює ситуацію; виявляє дослідницькі уміння.

Достатній – учень/учениця уміє ефективно аналізувати проблеми; добирає факти і знання із різних природничих наук, що є необхідними для пояснення явища; застосовує прості моделі та дослідницькі стратегії; оцінює свої дії і рішення; формулює короткі виступи.

Середній – учень/учениця уміє надавати можливі пояснення в знайомих ситуаціях; робить висновки на основі простих досліджень; встановлює прямі зв'язки і буквально інтерпретує результати.

Початковий – учень/учениця виявляє обмежені знання, які застосовуються в знайомих ситуаціях; пояснює очевидні явища.

Отже, ці вимоги можна назвати мультипредметними, оскільки визначати, пояснювати і застосовувати знання, здобуті на уроках, у різних життєвих ситуаціях; пов'язувати інформацію та пояснення з різних джерел і використовувати їх для обґрунтування певних рішень; демонструвати високий рівень сформованості інтелектуальних умінь, а також демонструвати готовність застосовувати свої знання в незнайомих ситуаціях; установлювати зв'язки між окремими знаннями й критично оцінювати ситуацію; виявляти дослідницькі вміння сьогодні потрібно вміти кожній людині, незалежно від її фаху. Тому окреслені вище вимоги можуть стати орієнтирами для розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів на компетентнісних засадах.

Користуючись загальними підходами до означених критеріїв оцінювання, учителі гімназії можуть їх адаптувати до оцінювання різних видів діяльності та наскрізних умінь на уроках із конкретних навчальних предметів, які вони викладають. Такий підхід забезпечує об'єктивний моніторинг за перебігом формування ключових і предметних компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти.

На основі аналізу навчально-методичного забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителів-предметників встановлено, що в нормативно-правових актах законодавчо визначено компетентнісно орієнтоване навчання, результатами якого мають бути сформовані предметні

й ключові компетентності здобувачів освіти та наскрізні вміння, усі складники яких підлягають вимірюванню й оцінюванню. Натомість у програмах, методичних рекомендаціях із оцінювання навчальних результатів учнів найкраще відображено лише знаннєвий складник цих компетентностей.

Розв'язання окреслених проблем потребує об'єднання зусиль усіх вмотивованих і зацікавлених замовників якісної освіти – учнів, педагогічних працівників, психологів, учителів-предметників, науковців, батьків учнів, активних громадян і професійних спільнот.

1.3. Зарубіжний досвід оцінювання компетентнісних результатів навчання учнівської молоді

На Саміті ООН зі сталого розвитку у вересні 2015 р. в Нью-Йорку, в межах 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН, було розглянуто «соціально-економічний розвиток, конкурентоспроможність країн, екологічну та енергетичну безпеку, глобальне партнерство для розвитку» на період після 2015 р. та затверджено 17 Цілей сталого розвитку в підсумковому документі «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року». Адаптовані Цілі сталого розвитку на 2015–2030 рр. відображено в Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна» [70].

Четверта глобальна *ціль сталого розвитку* стосується «*якісної освіти*» [70, с. 32], що поєднує кілька важливих векторів її *конотативного* розвитку та вказує на покращання її якості, ефективності, забезпечення рівного доступу до неї впродовж усього життя для усіх (справедливість) через реформування, модернізацію, реорганізацію, залучення, заохочення до навчання, інновації.

У цьому контексті докладного розгляду та аналізу потребують також найкращі освітні практики, зарубіжний досвід, порівняльний аналіз цих досліджень у сфері освіти, результати міжнародних моніторингових досліджень – TIMSS, PISA та ін.

Одним із найбільш показових індикаторів успішності й продуктивності освітньої системи є високі результати здобувачів освіти, які визначаються на

рівні закладу ЗСО, гімназії, національному та міжнародному рівні, зокрема шляхом участі в міжнародних порівняльних освітніх дослідженнях. Такі дослідження, як правило, спрямовані не лише на оцінювання навчальних досягнень учасників тестування, а й на аналіз чинників їхнього впливу на успішність.

У межах Програми міжнародного оцінювання учнів – PISA-2018 здійснено аналіз ефективності освітніх політик і успішності шкільних систем країн, які брали участь у дослідженні, та їх зв'язок із освітніми результатами загалом [78]. Одним із чинників успішності визначено *систему оцінювання, до якої віднесено практики поточного та підсумкового оцінювання учнів, практики збору відомостей про успішність здобувачів освіти, внутрішньошкільний контроль та шкільну підзвітність, заходи щодо вдосконалення навчальних практик і покращення результатів навчання* (курсив наш. – В. Р.) [78, с. 170].

Згідно з оглядом рамок оцінювання для покращення освітніх результатів [96], до ознак сильних освітніх систем належать, зокрема: визначення чітких цілей навчання та оцінювання або стандартів досягнення очікуваних результатів навчання; збір достовірних відомостей щодо досягнення цілей навчання; зворотний зв'язок для критичної оцінки вчителями й учнями власної діяльності та прогресу в досягненні успіху.

Розглянемо системи оцінювання країн, які показали найкращі результати за Програмою міжнародного оцінювання учнів (PISA) у 2018 р., за наведеними вище ознаками. За результатами вимірювання компетентностей учнів із читання, математики та природничих дисциплін [98], країнами з найуспішнішими освітніми системами відповідно до оприлюднених рейтингів є Китай, Сінгапур, Макао (Китай), Гонконг (Китай), Естонія, Японія, Фінляндія, Ірландія, Корея, Канада, Нідерланди (перелічено в довільному порядку. Частковий рейтинг країн з найвищими результатами (згідно із середнім балом за країнами ОЕСР) за кожним предметом у порядку спадання подано в табл.1.3).

Таблиця 1.3

Порівняння результатів країн та економік за міжнародним дослідженням PISA 2018 [98, с. 57-62]

№	Середня оцінка з читання	Країна/економіка	№	Середня оцінка з математики	Країна/економіка	№	Середня оцінка з природн. наук	Країна/економіка
1	555	П-Ш-Ц-Г (Китай)	1	591	П-Ш-Ц-Г (Китай)	1	590	П-Ш-Ц-Г (Китай)
2	549	Сингапур	2	569	Сингапур	2	551	Сингапур
3	525	Макао (Китай)	3	558	Макао (Китай)	3	544	Макао (Китай)
4	524	Гонконг (Китай)	4	551	Гонконг (Китай)	4	530	Естонія
5	523	Естонія	5	531	Китайський Тайбей	5	529	Японія
6	520	Канада	6	527	Японія	6	522	Фінляндія
7	520	Фінляндія	7	526	Корея	7	519	Корея
8	518	Ірландія	8	523	Естонія	8	518	Канада
9	514	Корея	9	519	Нідерланди	9	517	Гонконг (Китай)
10	512	Польща	10	516	Польща	10	516	Китайський Тайбей
11	506	Швеція	11	515	Швейцарія	11	511	Польща
12	506	Нова Зеландія	12	512	Канада	12	508	Нова Зеландія
13	505	США	13	509	Данія	13	507	Словенія
14	504	Велика Британія	14	509	Словенія	14	505	Велика Британія
15	504	Японія	15	508	Бельгія	15	503	Нідерланди
16	503	Австралія	16	507	Фінляндія	16	503	Німеччина
17	503	Китайський Тайбей	17	502	Швеція	17	503	Австралія
...				
39	466	Україна	43	453	Україна	38	469	Україна

Найважливішими цілями оцінювання учнів у країнах Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) за результатами дослідження виявлено такі, що структуровані в порядку зменшення їх значущості: інформування батьків про прогрес їхніх дітей у навчанні для керівництва та спрямування навчальної діяльності учнів; коригування й адаптування викладання до потреб учнів; покращання освітнього процесу та навчальних програм; відстеження успіху школи з року в рік [78, с. 170].

Оскільки система оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти базується на задекларованих у нормативних документах загальних освітніх цілях і визначених у відповідних стандартах і освітніх програмах конкретних цілях та результатах навчання, розглянемо, як шкільне оцінювання використовується для досягнення цілей навчання в найуспішніших, за результатами, PISA системах освіти країн ОЕСР.

Лідерські позиції в рейтингу PISA 2018 р. утримують такі країни, як Китай, Сінгапур, Естонія, Японія, Фінляндія та ін.

Проаналізуємо систему оцінювання в системі освіти Китаю, що обіймає перші сходинки у балах PISA-2018 за країнами/економіками за результатами міжнародного оцінювання рівня грамотності учнів/студентів у галузі читання, математики та природничо-наукових дисциплін у циклі PISA, а учні/студенти мають найкращі результати в світі, її специфіку та напрями реформування.

У 2009 р. Шанхай, місто центрального підпорядкування КНР, уперше брав участь у Програмі міжнародного оцінювання учнів (PISA) і значно перевершив усі інші країни та економіки в читанні, математиці та науці. На третій-четвертій сходинці з-поміж інших країн світу був Гонконг, на п'ятому – шостому – Сінгапур [94]. «У циклі PISA-2009 майже третину учнів/студентів із несприятливими передумовами для навчання з країн ОЕСР було визнано стійкою. Вони досягли кращих результатів, ніж від них очікували, показавши кращу успішність, ніж їхні однолітки з подібними передумовами для навчання. Стійкими було визнано також більшість учнів/студентів із несприятливими передумовами для навчання в Кореї й у партнерських економіках ОЕСР – Гонконгу (Китай) і Макао (Китай) і Шанхаї (Китай). Більш як 35 % таких учнів/студентів у Канаді, Фінляндії, Японії, Новій Зеландії, Польщі, Португалії та Іспанії, а також у партнерських країнах ОЕСР Ліхтенштейні й Сінгапурі та партнерській економіці ОЕСР Китайському Тайбеї» [90].

Шанхай у циклі PISA-2012 (OECD, PISA 2012 Database) вдруге показав найкращі результати, посівши перше місце серед країн/економік, третє місце

належало Гонконгу, четверте – Тайваню, шосте місце – Макао. У циклі PISA-2015 брали участь 72 країни/економіки, але найвищі результати з математичної грамотності продемонстрували учні/студенти Сінгапуру, за якими друге, третє й четверте місце посіли учні/студенти Китаю – Гонконгу (548), Макао (544), Тайваню (542). У 2015 р. три інші провінції – Пекін, Цзянсу та Гуандун (B-S-J-G (China)) – приєдналися до Шанхаю, і хоча вони не отримали перших місць у таблиці ліги PISA, але з математики зайняли 6 місце (531) після Японії (531), майже всі у верхній частині. «У 2018 році Чжецзян змінив Гуандун, і ці чотири провінції значно перевершили решту країн світу. Успіхи в освіті цих китайських провінцій за останні чотири десятиліття надзвичайні» [94].

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, система освіти в Китаї побудована на світоглядних культурологічних засадах і традиціях Стародавнього Китаю та інноваціях.

Система освіти в КНР вимагає дев'яти років обов'язкової освіти для всіх учнів, згідно з прийнятим у 1986 р. Законі «Про обов'язкову освіту» (зі змінами 2006 р.), у початковій і середній школі. Термін навчання у початковій школі – шість років, і ще три роки в середній школі нижчого ступеня. Середня школа вищого ступеня передбачає навчання також упродовж трьох років, але не є обов'язковою. «Хоча вища середня освіта не є обов'язковою, її кількість становить понад 95 %» [94].

Визначення та оцінювання якості освіти в нову цифрову еру потребує розроблення та впровадження державної політики в системі освіти й відповідного нормативно-правового її регулювання. Вивчення та аналіз системи оцінювання якості освіти авторка здійснювала під час освітньої поїздки та ознайомлення з досвідом роботи початкових і середніх шкіл та освітньою діяльністю Північного університету Китаю (中北大學) в Тайюані провінції Шаньсі в березні 2018 р.

Державне управління системою освіти Китаю на національному рівні є централізованим та здійснюється Міністерством освіти КНР на рівні

провінцій/муніципалітетів, округів і селищ. Уряди округів несуть відповідальність за впровадження державної освітньої політики, адміністрування фінансування початкових і середніх шкіл, а «органи нагляду в складі народних урядів здійснюють контроль за дотриманням законів і нормативно-правової бази під час реалізації програм обов'язкової освіти, якості виховання і гармонійного розвитку обов'язкової освіти, звіти про перевірки відкрито публікуються для громадськості» (ст. 8 Закону КНР «Про освіту»).

Слід підкреслити, що, незважаючи на високу централізацію державного управління сферою освіти, система освіти Шанхаю відрізняється від інших, є своєрідною національною моделлю освіти, майданчиком пілотних реформ для решти нації, «порівняно з іншими містами та провінціями, має певну автономію у формуванні регіональної освітньої політики за умов дотримання державної політики, визначеної у Пекіні» [94]. Крім того, системи освіти чотирьох провінцій, які брали участь у PISA 2018, мають відмінні особливості та результати навчання.

Міністерство освіти КНР розробляє керівні принципи та *державну політику* збалансованої системи базової державної освіти; *політики у сфері державної мови, письменності* впродовж усього життя громадян і *національних меншин*; цілеспрямовує та забезпечує провадження державної політики партії у сфері освіти, навчання і пропаганди та керівництво всіма педагогами Китаю, реформування системи на засадах загальної якості, відповідальності, справедливості та безпеки, рівномірний розвиток загальнообов'язкової освіти та виховання моральних людей, проводить національні освітні конференції, симпозиуми.

Функціями Міністерства освіти КНР визначено: *складання спільно з відповідними органами державних стандартів для різних типів навчальних закладів*, координацію, планування та керівництво різними видами навчальної діяльності різних рівнів; організацію роботи зі збору статистичної інформації про систему освіти, її аналіз та оприлюднення; *організацію системи*

контролю, моніторингу рівня та якості базової освіти й проведення системних обмежень безграмотності серед молоді та ін. (Курсив наш. – В.Р.) [86].

Міністерство освіти КНР керує і координує роботу 34 дочірніх установ, які йому підпорядковані, сприяє *конотативному розвитку якісної освіти як національному пріоритету та чітко визначеній сфері відповідальності в системі її оцінювання на ієрархічних рівнях [72].*

Центральним урядом Китаю прийнято рішення про реформування системи оцінювання освіти на національному рівні, якою передбачено: затвердження *національного стандарту якості освіти*; інтеграцію джерел для вдосконалення *системи моніторингу та оцінювання на усіх рівнях*; регулярне оприлюднення звітів за результатами *моніторингу та оцінки якості освіти (2010–2020 рр.)* відповідно до державної системи моніторингу якості базової освіти 1993 р.; довгостроковий план (2010 р.), посилення національного освітнього нагляду через участь громадськості.

На урядовому порталі Міністерства освіти КНР подано ключові напрями роботи Міністерства, до яких належить упровадження центральним урядом чинного законодавства, зокрема розміщено закони КНР «Про обов’язкову освіту» (1986 р., зі змінами 2006 р.), «Про викладачів» (1993 р., зі змінами 1994 р.), «Про освіту» (1995 р., зі змінами 2009 і 2015 рр.), «Про державну мову та писемність» (2001 р.), «Про обов’язкову освіту КНР (2002 р.), «Про сприяння розвитку недержавної освіти» (2009 р.) [75], реформи оцінювання освіти [86].

Так, у 2018 р. ключовими напрямками діяльності Міністерства освіти визначено: забезпечення виконання основних завдань реформ, розгорнутих центральним Урядом, поглиблення реформ шляхом «підвищення якості та сприяння конотативному розвитку освіти» (六、着力提升质量，扎实推进教育内涵式发展), «делегування контролю і повноважень та оптимізації послуг», «упровадження китайської модернізації освіти до 2035 р. та розроблення

системи індексів моніторингу й оцінювання»; «реалізацію плану покращання якості даних статистики освіти», «сприяння стандартизації освіти... вирішенню проблеми значного позашкільного навантаження на учнів початкової та середньої школи», «поліпшення харчування учнів сільської загальнообов'язкової освіти», «запобігання та боротьбу з булінгом з боку учнів початкових і середніх шкіл», «сприяння поглибленому розвитку обміну освітою та співпраці між материком та Гонконгом, Макао і Тайванем», побудову нової моделі відкритої освіти», «проведення другого раунду національного моніторингу якості обов'язкової освіти» та ін. [11].

У 2019 р. до стратегічних напрямів Міністерства освіти КНР належало всебічне покращання якості базової освіти шляхом продовження реформи, інновацій в освіті, створення наукової концепції якості освіти, посилення експериментального навчання у початкових та середніх школах [11].

У 2010 р. уряд опублікував довгостроковий десятилітній план розвитку освіти в КНР, який передбачав і оцінювання на національному та міжнародному рівнях. На виконання Генерального плану *поглиблення реформи оцінювання освіти в нову еру»* та цього плану Комітет Державної ради КНР з нагляду за якістю освіти у 2015 р. видав Національну програму *моніторингу якості обов'язкової освіти* (国家义务教育质量监测方案). Відповідно до неї по всій країні розпочато щорічне проведення *національного моніторингу*, результати яких з 2016 р. узагальнюються в аналітичних оглядах навчальних досягнень учнів Китаю й оприлюднюються на сайті Міністерства освіти КНР в рубриці «Звіти» (<http://en.moe.gov.cn/documents/reports/>) згідно з чинним законодавством (ст. 8 і 44 Закону КНР «Про освіту»).

Крім того, у відкритому доступі на сайті Міністерства освіти КНР [86] у рубриці «Статистика» оприлюднено національну базу освітньої статистики з розвитку освіти: статистика освіти (教育统计数据) у розрізі 2015–2019 рр., статистичні анонси (全国教育经费执行情况统计公告) щодо реалізації

національних освітніх фондів у 2015–2019 рр.), статистичні комюніке Національного розвитку освіти (2002-2020 рр.) [86].

В аналітичних оглядах навчальних досягнень учнів Китаю упродовж 2016–2019 рр. розглянуто й ракурс просування країни у світовому рейтингу, однак у розділі «загальний прогрес» вказано, що статистика не містить даних про спеціальні адміністративні райони Гонконг та Макао, які брали участь у Програмі міжнародного оцінювання учнів (PISA) у 2018 р. та провінцію Тайвань (курсив наш. – В. Р.).

Наприкінці серпня 2020 р. Центр моніторингу якості базової освіти Міністерства освіти КНР оприлюднив Національний звіт про моніторинг якості обов'язкової освіти у 2019 р. [87], в якому наведено результати оцінювання якості вивчення китайської мови та мистецької освіти, проаналізовано фактори впливу на якість освіти за суміжними дисциплінами та звіт про результати моніторингу якості навчання [86].

Отже, об'єктами оцінювання під час моніторингу-2019 були китайська мова та мистецтво. «Результати моніторингу якості вивчення китайської мови показують, що частка учнів четвертого та восьмого класів, які досягають середнього та вищого рівнів у вивченні мови та літератури, становить, відповідно, 81,7 та 79,3%, що, як правило, стабільно порівняно з попереднім раундом китайського моніторингу у 2016 р.» [86]. Цикл оцінювання під час проведення моніторингових досліджень з 2015 р. на рівні держави становить три роки, так само, як і цикл міжнародного оцінювання учнів за програмою PISA. Але, попри такий збіг, слід констатувати зміщення інтервалу оцінювання результатів навчання учнів/учениць на один рік і постійні виміри на національному та міжнародному рівнях.

Заслуговує на увагу під час моніторингу такий об'єкт оцінювання, як якість навчання учнів мистецтву, що дають змогу певною мірою визначити емоційний розвиток через здібності учнів до прослуховування та до розпізнавання музики, розпізнавання та поцінування народних пісень, національних музичних інструментів і творів традиційного мистецтва; вміння

оцінювати музичні твори та здібності до композицій музики. «Результати моніторингу якості навчання мистецтву показують, що здібності учнів... у цілому стабільні порівняно з попереднім раундом мистецтва у 2016 р.» [86].

На виконання Генерального плану *поглиблення реформи оцінювання освіти в нову еру* з 2016 р. започатковано щорічну академічну конференцію з реформування моніторингу та оцінки якості базової освіти в Китаї для підвищення її якості та надання «нового імпульсу». Аналіз тематики виступів академічних університетських учених і викладачів на конференціях [86] показує, що предметом обговорення є такі питання: модернізація національного управління освітою та покращання можливостей його впливу; ретроспектива становлення сучасного моніторингового та оціночного управління якістю базової освіти; впровадження національного моніторингу якості обов'язкової освіти і механізму нагляду за освітою в нову еру як факторів поглиблення реформи системи оцінювання освіти, всебічного поліпшення якості обов'язкової освіти та можливостей управління; теоретичне обґрунтування моніторингу та оцінки якості базової освіти та їх утілення як практичних інновацій. Китайський спільний інноваційний центр моніторингу якості базової освіти (中国基础教育质量监测协同创新中心) здійснює інформаційний брифінг *реформи оцінювання освіти* шляхом випуску відповідних щомісячних інформаційних бюлетенів (简报) 第88期基础教育质量监测信息简报), інструктажів (【简报】第82期基础教育质量监测信息简报), розбудови національної системи моніторингу якості базової освіти з урахуванням китайських особливостей, створення платформи для збору, зберігання й аналізу великих даних базової освіти, дослідження національної системи якості базової освіти, статистики та вимірювань у світі.

У 2019 р. на державному рівні розроблено національний план на 2035 р., у якому вперше запропоновано планування на 15 років із метою поглиблення реформи освіти та навчання, всебічного покращання якості обов'язкової

освіти, щоб зробити вищу середню школу універсальною та забезпечити стійкі фінансові інвестиції в освіту. У КНР підготовлений та втілюється Загальний план поглиблення реформи оцінювання освіти в нову еру, сформовано національну централізовану систему оцінювання якості обов'язкової освіти, що впроваджується на трьох рівнях (округу, школи та студентів) і є нормативно врегульованою.

У Повідомленні Міністерства освіти та інших шести департаментів про видання «Керівних принципів оцінювання якості обов'язкової освіти (2019 р.)» надано методичні настанови про втілення ефективних змін у реформуванні оцінювання в країні, покращання якості обов'язкової освіти, загальні вимоги, основні принципи, рівні й зміст оцінювання на кожному із них, використання результатів оцінювання та організаційну гарантію [86].

Система наукового оцінювання має базуватись на концепції збалансованого розвитку та на ідеях «Керівних принципів оцінки якості обов'язкової освіти (2019 р.)». Реалізація цих ідей, по-перше, має відбуватися на такому науковому підґрунті: «дотримуватись наукового погляду на якість освіти, зосереджуватись на побудові системи наукового оцінювання, орієнтованого на розвиток якісної освіти, ...сприяти всебічному розвитку моралі, інтелекту, фізичного виховання та мистецтва учнів; орієнтувати все суспільство на розуміння та підтримку обов'язкової освіти...» [86].

По-друге системне оцінювання якості обов'язкової освіти на трьох рівнях включає кілька предметів, різноманітні процедури виміру та безліч зв'язків. Зокрема, «якість розвитку учнів є важливим змістом оцінки якості навчання у школі, а якість навчання у школі є важливим змістом оцінки якості обов'язкової освіти округу» [86]. По-третє, необхідно зосередитися на ключовому змісті, ключових моментах для перевірки, показниках оцінювання, інтегрувати різні елементи оцінювання для обов'язкової освіти, втілювати єдність задля зменшення численних перевірок та уникнення повторних оцінювань. По-четверте, «...втілювати працездатність. Дотримуватись цілеспрямованості та орієнтації на проблеми, посилити класифікаційні

вказівки, удосконалити методи оцінювання, покращити оцінку результатів, посилити оцінку процесу, дослідити оцінку доданої вартості, покращити комплексну оцінку та висунути нормативні вимоги до процедур оцінювання; водночас залишити місце для конкретних дій у різних регіонах» [86].

До керівних принципів оцінювання якості обов'язкової освіти належать такі: принцип науковості для створення системи оцінювання та стандартів оцінювання якості обов'язкової освіти; принцип цілісності для комплексності вимірювання всебічного розвитку якісної освіти й досягнення місії виховання; принцип орієнтації на проблему; принцип правдивої та об'єктивної інформації для уникнення суб'єктивізму та посилення діагностичних і заохочувальних функцій. Принципи мають на меті керівництво у дії, щоб «...покращити зміст оцінювання, виокремити ключові моменти оцінювання, удосконалити методи оцінювання, координувати та інтегрувати оцінювання та прагнути подолати тенденцію «лише оцінювати і вступати лише до вищої освіти» [86].

У ракурсі предмета цього дослідження практичне значення мають рівнева модель оцінювання якості обов'язкової освіти та об'єкти оцінювання згідно з методичними настановами. Оцінювання розвитку учнів і його якості належить до об'єктів оцінювання на двох рівнях трирівневої моделі. Оцінка якості розвитку учнів включає переважно п'ять ключових змістів – моральний, академічний, фізичний та розумовий розвиток, естетичну грамотність, трудову та суспільну практику, а також правильні цінності, що відповідають потребам розвитку впродовж життя та суспільного розвитку, характер і ключові здібності.

Для ефективного оцінювання якості обов'язкової освіти в настанові наголошено на оптимізації методів оцінювання, визначенні раціональних критеріїв їх добору та педагогічної доцільності, вимірюванні індивідуального особистісного прогресу розвитку учнів, забезпеченні взаємозв'язку та врахування результатів самооцінювання та зовнішнього оцінювання якості освіти учнів, *на поєднанні онлайн- та офлайн-оцінювання*, на покращанні комплексних стандартів оцінювання якості розвитку учнів тощо.

Згідно зі ст. 12 Закону КНР «Про освіту» діти і підлітки відповідного віку приймаються до школи без іспитів. У ст. 21 вказано, що держава реалізує систему державних іспитів, типи яких визначає Міністерство освіти, а проводять організації, яким надано відповідні повноваження державою.

Шкільна система Китаю наприкінці 80-х років ХХ ст. була дуже зосереджена на вступі до університету, який переважно залежав від успішності вступних іспитів, зокрема з математики [94]. У Шанхаї запроваджено низку реформ, включно з реформами навчального плану та вступних іспитів до університету, а з 1985 р. місцева влада отримала право встановлювати власні вступні іспити. При цьому змінено не лише підходи до іспитів, а й насамперед до навчальної програми – на засадах інтеграції предметів і цілей навчання від простого запам'ятовування знань під час вивчення на свіжому повітрі до проблемного навчання з акцентом на міждисциплінарних дослідженнях і на формуванні здатності вирішувати незнайомі проблеми, спираючись на академічне розуміння.

Наприкінці нижчої середньої школи, приблизно у віці 15 років, учні *складають* вступні іспити до старшої середньої школи, які належать до сфери відповідальності провінцій. Залежно від результатів цього іспиту учні можуть вступити до академічної чи професійно-технічної вищої середньої школи або вони можуть завершити свою офіційну обов'язкову дев'ятирічну освіту. У навчальних закладах вищої середньої школи учні складають іспити з базових та факультативних предметів гуманітарного або природничого напрямку під час підготовки до вступних іспитів до університету [94]. Провінційні та муніципальні департаменти освіти мають право проводити *гаокао* (іспит до коледжу) і *чжункао* (вступний іспит до університету), але з огляду на тисячолітні освітні традиції в країні влада не скасувала вступні іспити до коледжів й університетів з високими прохідними балами. Водночас прийнято рішення про зменшення кількості іспитів у початковій школі за винятком іспитів для випускників молодших класів на академічний рівень. При цьому, ключова роль у втіленні Генерального плану поглиблення

реформи оцінювання освіти в нову еру для «всебічного розвитку моралі, інтелекту, фізичної краси та новачків епохи, які відповідають за націю», здійснення моніторингу й реформування екзаменаційної системи (ст. 35 Закону КНР «Про освіту») належить Міністерству освіти КНР.

Отже, незважаючи на лідерські позиції Китаю в Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA упродовж 2009–2018 рр. центральним урядом і Державною радою КНР упродовж десятиліть цілеспрямовано проводиться низка реформ у сфері освіти [86]. Поглиблюється реформа оцінювання освіти в нову еру, що зосереджена з 2020 р. на таких важливих питаннях: «як навчати» учнів/студентів і «як забезпечувати прогрес», упроваджуються комплексні керівні принципи оцінювання якості освіти учнів у середній школі та якості обов'язкової освіти. Також розгляду потребують система поточного й комплексного оцінювання учнів та їхніх досягнень, оцінювання діяльності учителів і шкіл; різновиди й рівні оцінювання в освіті та їх взаємовплив; регіональний моніторинг й оцінювання якості для організації консультацій та розроблення рекомендацій на наукових засадах, система іспитів і заліків учнів, розбудова наукової системи оцінювання для сприяння збалансованому розвитку країни.

Логіка дослідження потребувала вивчення особливостей оцінювання компетентнісних результатів навчання учнівської молоді в Естонії. За Законом *Естонської Республіки* «Про основну школу та гімназію» від 01.09.2020 провідним завданням естонської основної школи (1–9-й класи, у тому числі III шкільного рівня – прогімназії (7–9-й класи)) є виховання «*творчої, різнобічної особистості*, здатної повноцінно реалізувати себе в різних ролях: у родині, роботі й суспільному житті, вибирати відповідний своїм інтересам і здібностям освітній шлях» та розвиток у неї «інтересу до навчання і навчальних навичок, саморефлексії, здатності до *критичного мислення*, набуття знань і вольових якостей, сприяння творчому самовираженню і формуванню соціальної і культурної самосвідомості» [91].

Провідна навчально-виховна мета гімназії (10–12-й класи) полягає в тому, щоб учні, здобуваючи знання, уміння, ціннісні настанови, «знайшли собі відповідну їхнім інтересам і здібностям сферу діяльності, з якою буде пов'язаний подальший освітній шлях» (*Põhikoolija gümnaasiumiseadus*, 2010, ed. 2020). Цілі базової освіти в Естонії уточнено в Національній освітній програмі (окремо для основної школи і *гімназії*). Так, основні освітні цілі, за цим документом [92, с. 2-3], можна згрупувати на цілі розвитку (забезпечення розумового, фізичного, морального, соціального та емоційного розвитку учнів із різними здібностями); виховні цілі (формування загальнолюдських і соціальних цінностей, які є основою для успішної взаємодії учнів в особистому житті та суспільстві); цілі соціалізації (забезпечення умов для успішної інтеграції учнів у суспільство і сприяння сталому соціальному, культурному, економічному та екологічному розвитку естонського суспільства).

Згідно з Національною освітньою програмою для основної школи, освітні цілі реалізуються шляхом формування *предметних і загальних компетентностей* (культурно-ціннісна; соціально-громадянська; самоуправління; вміння вчитися; комунікативна; математично-природничо-технологічна; підприємницька; цифрова (інформаційно-комунікаційна)) [92, с. 4]. На третьому етапі навчання в основній школі Естонії (*прогімназія*) освітні цілі фокусуються на: 1) підтримці мотивації учнів до навчання; 2) зв'язку змісту навчання та набутих навичок із повсякденним життям і формуванні уявлень щодо використання їх у подальшому навчанні та майбутній професійній діяльності; 3) усвідомленому застосуванні різних стратегій навчання та розвитку навичок самоаналізу; 4) плануванні, постановці цілей та оцінці результатів довгострокового завдання; 5) розвитку в учнів особливих здібностей та інтересів; 6) підтримці учнів у виборі подальшого навчання та кар'єри [92, с. 10].

Відповідно до цих цілей визначено цілі оцінювання в естонських школах (ст. 29 Закону «Про основну школу та гімназію», розділ 8

Національної освітньої програми для основної школи): 1) сприяти розвитку учня; 2) надавати зворотний зв'язок про успішність учня; 3) спонукати і націлювати учня на цілеспрямоване навчання; 4) скеровувати формування навичок самооцінювання учня, орієнтувати і підтримувати його у виборі подальшого освітнього шляху; 5) спрямовувати діяльність вчителя на підтримку навчання та індивідуального розвитку учня; 6) створити основу для переведення учня до наступного класу і прийняття рішення про закінчення школи [91].

У Національній освітній програмі для основної школи задекларовано такі види оцінювання: 1) *формувальне оцінювання* (згідно з аналізованим документом здійснюється переважно у вербальній формі постійно впродовж навчання та зосереджується на порівнянні розвитку учня з його попередніми навчальними досягненнями); 2) *самооцінювання та взаємооцінювання* (спрямовані на розвиток навичок постановки цілей та аналізу свого навчання та поведінки відповідно до них); 3) *критеріально орієнтоване облікове оцінювання* (числове, за п'ятитибальною системою) як підстава для виставлення підсумкової оцінки – знання та вміння учнів порівнюються з очікуваними результатами навчання, визначеними в навчальній програмі, протягом навчання та наприкінці вивчення теми (облік оцінювання ведеться в класному журналі); 4) *підсумкове оцінювання*.

У системі шкільної освіти Естонії використовується п'ятитибальна система оцінювання, в якій оцінка «5» означає «відмінно», учень виконав роботу на 90–100 %; «4» – «добре», 75–89 %, «3» – «задовільно», 50–74 %, «2» – «незадовільно», 20–49 % і «1» – «слабо», 0–19 %. Використання *словесно-описової оцінки*, яка не має цифрового еквівалента, *допускається на I (1–3-й класи) і II (4–6-й класи) ступенях основної школи*.

Використання в школі словесно-описових оцінок встановлюється шкільною програмою навчання, яку затверджує директор школи. *Загальні умови і порядок оцінювання визначається державними програмами навчання, що можуть бути уточнені шкільними програмами освіти [91, стаття 29].* Слід

наголосити, що автономія на рівні *школи* проявляється в наданій можливості *використовувати свою систему оцінювання* за умови переведення підсумкових оцінок у п'ятитибальну систему [92, с. 17].

Порядок організації та критерії оцінювання прописуються в навчальній програмі та правилах внутрішнього розпорядку окремої школи (наприклад, Організація оцінювання і закінчення школи в гімназійному ступені Нарвської Солдінаської гімназії [25]; Порядок оцінювання навчальних результатів і поведінки учнів, переведення учня до наступного класу і залишення учня на додаткову навчальну роботу і повторний курс навчання [26], система оцінювання в Талліннській гуманітарній гімназії [97]). Вважаємо, що цікавим у освітній програмі є п. 6 ст. 21 щодо академічної доброчесності під час оцінювання: у разі виявлення факту списування або несанкціонованої сторонньої допомоги оцінка не може бути вищою за 1 бал [92, с. 18].

Формувальне оцінювання здійснюється із застосуванням портфоліо – індивідуального щоденника навчання, який має містити завдання та зворотний зв'язок із учителем [92, с. 17]. Для ведення обліку формувального оцінювання як обов'язковий документ застосовується книга прогресу учнів. За результатами спостереження за розвитком здобувачів освіти, школою забезпечується підтримка слабких учнів через організацію занять із опорними спеціалістами (спеціального педагога, логопеда, психолога, соціального педагога), а також підтримка обдарованих учнів шляхом розроблення індивідуальної програми навчання та додаткового керівництва навчальною діяльністю вчителями-предметниками й іншими спеціалістами [91]. Для підтримки розвитку учня обов'язковою є так звана оцінювальна співбесіда, яка проводиться за участю класного керівника й учня раз на рік у процесі навчання. Мета такої співбесіди – укладення домовленості щодо індивідуальних цілей навчання і перебігу їх досягнення [91].

Підсумкове оцінювання здійснюється за результатами поточного оцінювання. У разі низької семестрової або річної оцінки («погано» чи «слабо») учням призначається додаткове навчання [92, с. 19]. Орієнтовною

рамкою підсумкового оцінювання випускників прогімназії є передбачені Національною освітньою програмою для основної школи загальні критерії:

1) знає загальновизнані цінності та моральні принципи у суспільстві, дотримується їх у школі й поза школою, не залишається байдужим, коли їх зневажають, і втручається відповідно до його можливостей, якщо це необхідно;

2) знає та шанує свою мову та культуру і сприяє збереженню й розвитку естонської мови та культури; має уявлення про концепцію та знання різних культур світу, поважає людей з інших етнічних груп;

3) інтелектуально цікавий, вміє вчитися і знаходити можливості для подальшого навчання, використовуючи відповідні поради, якщо це необхідно;

4) ініціативний, вірить у себе, формує свої ідеали, ставить цілі, реалізує їх, вносить корективи у свою поведінку та переконання, відповідальний за свої дії;

5) має здатність чітко і доречно висловлюватись із урахуванням ситуацій та партнерів у спілкуванні; викладати та обґрунтовувати свої позиції; розуміти й тлумачити різні типи текстів; знає та дотримується правил орфографії;

6) володіє принаймні однією іноземною мовою на рівні, що дає змогу спілкуватися письмово та усно, а також читати та розуміти іншомовні тексти відповідно до віку;

7) здатний вирішувати питання, що виникають у різних сферах повсякденного життя та потребують використання методів математичного мислення (логічне мислення й просторове міркування) і методи презентації (формули, моделі, діаграми, графіки);

8) розуміє взаємозв'язки між людиною та навколишнім середовищем, відповідально ставиться до навколишнього середовища, живе і діє екологічно стійким способом;

9) вміє ставити природознавчі питання, обговорювати їх, викладати наукові позиції і робити висновки на їхній основі;

10) здатний проживати у світі технологій і використовувати їх за призначенням і з якомога меншим ризиком;

11) є активним і відповідальним громадянином, зацікавленим у демократичному розвитку своєї школи, рідного регіону та держави;

12) вміє творчо висловлюватись, поважає мистецтво та культурну спадщину;

13) цінує та дотримується здорового способу життя і є фізично активним;

14) мислить систематично, творчо й критично, відкритий до саморозвитку [92, с. 10].

Для забезпечення учням і батькам права на зворотний зв'язок, а також інформування школи і держави про досягнення учнями визначених державними програмами навчання результатів і результативності шкільного навчання загалом здійснюються підсумкове зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів шляхом проведення рівневих робіт (після завершення навчання на кожному шкільному рівні), єдині випускні іспити основної школи і державні іспити [91, ст. 34]. Так, для закінчення основної школи (після 9-го класу) учні мають скласти єдині випускні державні іспити, відповідальність за підготовку та проведення яких покладено на Департамент освіти у справах молоді, а також шкільні екзамени основної школи (у випадках, передбачених державною програмою для основної школи) [91, ст. 30, 34]. Обов'язковими є іспити з естонської мови, математики та предмета на вибір.

Загальні освітні цілі фінської базової середньої освіти, визначені Законом про базову освіту в Фінляндії (Basic Education Act, Chapter 1, Section 2) [73] та Декретом уряду про загальнодержавні *цілі освіти* та про розподіл годин у базовій освіті (Government Decree 422/2012, Sections 2-4), умовно можна згрупувати в три блоки відповідно до їхньої спрямованості: *навчальні цілі* – розвиток людського капіталу, що передбачає різнобічне формування учнівських компетентностей; *соціальні цілі* – розвиток соціального капіталу, спрямований на формування особистості учня як активного й відповідального

члена суспільства, розвиток його умінь взаємодіяти та співпрацювати з іншими; *культурні цілі – формування культурної ідентичності, забезпечення пізнання, розуміння та поваги до культурного різноманіття.*

Щодо навчальних завдань, то в чинній основній освітній програмі Фінляндії (Finnish core curriculum for basic education [79]) цілі та зміст шкільних предметів пов'язані поперечною (трансверсальною) компетентністю, яка визначено ланкою, що поєднує різні галузі знань і вмінь, є передумовою для особистісного зростання, навчання, праці, громадської діяльності.

В основній освітній програмі передбачено *сім груп навичок поперечної компетентності*, спрямованих на: *розвиток мислення і навчання вчитися; формування культурної компетентності, вмінь взаємодіяти та самовиражатися; вміння організовувати та керувати повсякденним життям, турбуватися про себе та інших; мультиграмотності; ІКТ-компетентності; навичок трудового життя та підприємницької компетентності; навичок планування, впливу та побудови стійкого майбутнього [79].* Відповідно до *Закону про базову освіту Фінляндії, мета оцінювання учнів полягає в спрямуванні й заохоченні їхньої навчальної діяльності та розвитку в них здатності до самооцінювання* (Basic Education Act, Chapter 5, Section 22, 2011) [73]. Отже, політика оцінювання фінських шкіл спрямована на вдосконалення навчальних досягнень учнів через формування в них уміння вчитися, ставити індивідуальні освітні цілі та аналізувати свій поступ на шляху їх досягнення [79, с. 51; 80; 88].

Тому *поточне оцінювання в фінських школах є здебільшого формувальним*, а критерії оцінювання визначено лише для підсумкового оцінювання, яке здійснюється пропорційно до освітніх цілей основної освітньої програми, причому числові оцінки є обов'язковими лише у 8–9-му класах. *Підсумкова оцінка складається з оцінки навчальних навичок (learning skills) учнів за змістом навчального предмета чи мультидисциплінарних*

модулів та оцінки робочих навичок (*working skills*) учнів (планування, регулювання, оцінка власної діяльності та взаємодія з іншими учнями).

Додатковою оцінкою є оцінка поведінки учня як члена шкільної громади. Така оцінка, хоч і є обов'язковою, не фокусується на особистості учня (його особистісних та психофізіологічних характеристиках), не впливає на підсумкове оцінювання навчальних досягнень та не заноситься до сертифіката про здобуття базової середньої освіти. Розвиток трансверсальної компетентності учнів розглядається як кумулятивний процес навчання учнів у базовій середній школі.

Основними формами її оцінювання є само- та взаємооцінювання учнів у процесі застосування методів проєктів, е-портфоліо та цифрового сторітелінгу [81]. Навчальні досягнення учнів оцінюються за 6-тирівневою буквеною шкалою (А – F, де А – найвищий рівень) та 10-тибальною цифровою шкалою (від 4 до 10), де 4 бали відповідають рівню F, який фактично означає відсутність мінімально необхідних навчальних досягнень учнів [89].

Критерії оцінювання прописано для двох вікових категорій учнів (3–6-й класи та 7–9-й класи) лише для 8 балів рівня В («дуже добре, з кількома помилками або неточностями»), який означає, що учні досягли основних цілей навчання та достатньою мірою оволоділи необхідними компетентностями, що відповідають змісту конкретного предмета. Перевищення цього рівня за одним предметом може компенсувати низькі результати за іншим [89, с. 54].

Як уже зазначалося, високі результати за рейтингом країн ОЕСР показала *Канада*. Розглядаючи систему оцінювання навчальних досягнень учнів середньої ланки освіти Канади, варто зауважити, що в цій державі немає інтегрованої національної системи освіти та федерального департаменту освіти. Законодавча відповідальність надається провінціям, які здійснюють організацію навчання та його оцінювання на початковому та середньому рівнях освіти. Таким чином, кожна провінція має свою освітню політику, нормативну базу, навчальні програми тощо [76]. Водночас спільною для всіх

провінцій є наскрізна освітня мета, яка полягає у формуванні в здобувачів освіти *«загальноканадських глобальних компетентностей»*: критичне мислення та вирішення проблем; інноваційність, креативність та підприємництво; вміння вчитися / самосвідомість та самовизначення; співпраця з іншими людьми; комунікативна компетентність; глобальне громадянство та стійкість [76]. Систему оцінювання навчальних досягнень учнів задекларовано в окремих освітніх документах кожної провінції (як, наприклад, «Посібник з освіти провінції Альберта» [84]. Згідно з результатами міжнародного дослідження PISA 2018, найвищі оцінки з читання й природничих наук здобули учні провінції Альберта, з математики – учасники з провінції Квебек [85]. Розглянемо основні особливості систем шкільного оцінювання в Канаді на прикладі однієї з цих провінцій.

Оцінювальна діяльність у галузі середньої освіти провінції Квебек регулюється Політикою оцінювання навчання [93]. У цьому документі детально розкрито основні фундаментальні цінності оцінювання учнів (справедливість, рівність, неупередженість) [93, с. 7], інструментальні цінності оцінювання (послідовність, достовірність, відкритість) [93, с. 9] та концептуальні орієнтири: 1) інтеграція оцінювання в усі аспекти навчального процесу (оцінка як засіб ефективного навчання); 2) орієнтація на професійне судження вчителів (що вимагає належної кваліфікації вчителя); 3) диференційований підхід до оцінювання учнів із різними здібностями та стилями навчання; 4) відповідність цілям, визначеним в освітніх програмах і програмах навчання; 5) активна роль учня у процесі оцінювання; 6) співпраця всіх зацікавлених осіб із урахуванням їхніх обов'язків; 7) дотримання етичних стандартів; 8) оцінювання – засіб розвитку усного і письмового мовлення учнів (як ключового вміння); 9) оцінка з метою сертифікації має характеризувати рівень розвитку компетентності учня (компетентності є еталоном для підсумкового оцінювання) та бути відображеною в загальноприйнятій формі; 10) урахування контексту схоластичного навчання та навчання на основі досвіду (за межами школи) [93, с. 10-24].

Метою оцінювання встановлено підтримку навчання (безперервний зворотний зв'язок, що корелює з *діагностичним і формувальним оцінюванням*) та визначення рівня сформованості компетентностей (відповідно до передбачених очікуваних результатів навчання), що згідно з аналізованим документом є *констатувальним* і не може кваліфікуватись як сумативне (підсумкове), оскільки не є сумою здобутих результатів, а визначає рівень досягнень на момент оцінювання та вектори подальшого індивідуального розвитку учня [93, с. 25]. Варто наголосити, що в аспекті процесу (а не результатів) навчання компетентність тлумачиться, як «здатність ефективно діяти, залучаючи різні ресурси» [93, с. 34].

Формувальне оцінювання фіксується у вигляді записів про спостереження за навчальною діяльністю конкретного учня, а судження за результатами такого оцінювання набувають неформального, а регулювального характеру. Констатувальне оцінювання рівня сформованості компетентностей є критеріально орієнтованим, формальним та використовується для прийняття відповідних оцінці рішень, які впливають на подальший індивідуальний план навчання учнів [93, с. 29].

Оцінювання міжпредметних компетентностей та результатів навчання за відповідним циклом навчання (період навчання, протягом якого учні мають набути низки предметно-специфічних та міжпредметних компетентностей: початкова освіта охоплює три цикли, середня – два цикли [93, с. 34]) здійснюється узгоджено групою вчителів, які працювали з конкретними учнями, тобто відповідальність за сформованість певного компетентнісного результату навчання є спільною [93, с.36]. Результати навчання кожного учня разом із середнім показником учнів групи фіксуються в таблиці.

Оцінка за предмет визначається не через обчислення середнього арифметичного, а шляхом «зважування» компонентів компетентностей (за їхньою значущістю), встановлених навчальною програмою рамок оцінювання [74]. Загалом у розглянутому документі чітко простежується акцентування уваги на відповідальності вчителів за релевантність оцінювання навчальних

досягнень учнів. Подібна концептуальна ідея транслюється в системі шкільного оцінювання Швеції, де, зокрема, підсумкову оцінку мають право виставляти лише ліцензовані (сертифіковані) вчителі, вимоги до яких постійно посилюються [95].

Згідно з порівняльно-аналітичними відомостями міжнародного оцінювання PISA, Швеція належить до країн, чиї результати стабільно зростають. Розгляд історії розвитку її системи оцінювання свідчить про аналіз і своєчасне врахування як переваг, так і недоліків певних освітніх рішень та їхнього впливу на якість шкільної освіти. Так, оцінкоорієнтованість навчальної діяльності учнів і очікувань батьків, за дослідженням Шведського національного агентства з питань освіти, призводила до невідповідності оцінок реальним навчальним досягненням учнів [83, с. 14-18]. Це зумовило упровадження в шведську систему освіти принципу «непорівнюваності» учнів у процесі оцінювання (попередня система була нормативно орієнтованою і спричиняла «змагання» учнів за оцінку).

Поточне оцінювання у школах Швеції є формувальним і не регламентується нормативними освітніми документами завдяки наданій учителям автономії. Невиправданим освітнім рішенням виявилася відсутність оцінок до 8-го класу. Наразі оцінювання здійснюється з 6-го класу, але школам надано можливість приймати рішення щодо необхідності оцінювання учнів, починаючи з 4-го класу [95].

На окрему увагу заслуговує мета оцінювання в середній школі Швеції: формування в учнів відповідальності за результати власної навчальної діяльності, розвиток здатності оцінювати їх та співвідносити з оцінками інших із урахуванням своїх досягнень і обставин [77, с. 16]. Ця мета реалізується шляхом розроблення вчителем разом із учнем індивідуального плану розвитку, де фіксуються цілі навчання та результати їх досягнення.

У підрозділі проаналізовано системи оцінювання країн, що показали найкращі результати за Програмою міжнародного оцінювання учнів (PISA), яка має на меті порівняти освітні системи понад 80 країн/економік світу

шляхом вимірювання рівня сформованості читацької, математичної та природничо-наукової грамотності 15-річних підлітків. Як свідчить аналіз, системи оцінювання постійно модернізуються з урахуванням соціальних запитів й інтересів учнів/учениць у здобутті якісної освіти в контексті об'єктивного оцінювання її результатів.

Україна вперше долучилася до цієї програми у 2018 р. та до оцінювання своїх учнів в трьох галузях – читанні, математиці та природничо-наукових дисциплінах, але не брала участі в такій інноваційній сфері, як *глобальна компетентність* [82]. Тому потрібно постійно аналізувати найкращі світові системи освіти й систем оцінювання компетентнісних результатів освіти, водночас не намагаючись їх копіювати.

Результати участі країн/економік учасниць PISA-2018, які належать до ТОП-10 за успішністю шкільних систем, що брали участь у Програмі, дає змогу констатувати: взаємодію всіх суб'єктів на всіх ієрархічних рівнях державного управління в країнах та здобувачів освіти в процесі оцінювання; конкретизацію сфер відповідальності кожного ієрархічного рівня в національних моделях оцінювання результатів якісної освіти на рівні державного законодавства; постійні реформаційні зміни у сфері освіти та системи оцінювання результатів якості освіти й навчання та їх науковий супровід; удосконалення державних і шкільних організаційно-координаційних механізмів на всіх ієрархічних рівнях національної системи та надання прав і автономії школам стосовно обрання систем оцінювання освітніх результатів та їх відповідальність; зміну ролі оцінки з каральної на мотиваційну, стимулювальну, розвивальну й прагматично-раціональну. Для імплементації проаналізованого зарубіжного досвіду систем оцінювання якості освіти задля збалансованого розвитку необхідно проаналізувати чинне законодавство у сфері освіти на предмет їх запозичення відповідно до цілей реформування вітчизняної освіти, наукової обґрунтованості систем оцінювання в досягненні персоніфікованих освітніх результатів, готовності педагогічних кадрів до

застосовування форм, методів, технік і технологій оцінювання, критеріїв вимірювання результатів навчання здобувачів освіти.

Висновки до розділу 1

У першому розділі «Теоретичні основи контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії» доведено необхідність переходу на новий зміст, структуру, 12-річний термін навчання на засадах компетентісного підходу як парадигмально-визначального під час реформування ЗСО на початку ХХІ століття.

У результаті дослідження стану розробленості окресленої проблеми, на основі аналізу праць із теорії дидактики, педагогічного та освітнього менеджменту, встановлено, що наявні теоретичні засади контрольної-аналітичної діяльності вчителя гімназії, обґрунтовані переважно з позицій психолого-педагогічних наук і школознавства, знаннєвої парадигми за різних соціально-економічних умов функціонування систем освіти в країні, є недостатніми для здійснення об'єктивного контролю та оцінювання результатів навчання, виховання, розвитку і досягнень здобувачів гімназійної освіти у різних видах діяльності й не сприяють реформуванню та впровадженню відповідної державної політики у сфері освіти, компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії на законодавчо визначених засадах і принципах освітньої діяльності.

Порушена проблема потребує системного розв'язання на засадах державної освітньої політики та системного аналізу результатів діяльності вчителя в контексті формування і розвитку компетентісної креативної особистості, забезпечення високих результатів навчання та якості освіти європейського гатунку й на рівні гімназії; інтеграції знань, парадигм і наукових підходів, кожен із яких уможливилює дослідження різних її аспектів і комплексне вирішення на трьох рівнях повної загальної середньої освіти в Україні; синергії зусиль та партнерської взаємодії здобувачів освіти, учителів, педагогічних колективів, керівників сфери освіти усіх ієрархічних рівнів,

територіальних громад, наукових працівників, батьків здобувачів освіти, громадських організацій, роботодавців і представників бізнесу, органів управління у сфері освіти.

На підставі вивчення зарубіжного досвіду та нормативно-правової бази контрольно-оцінювальної діяльності (КОД) учителя в Україні здійснено понятійно-категорійний аналіз базових понять дослідження на дефініційному рівні шляхом уточнення їхнього змісту: «контроль», «оцінювання», «вимоги», «результати навчання», «компетентність», «компетентнісно орієнтоване навчання», «управлінський цикл КОД», «контрольно-оцінювальна діяльність», «контрольно-аналітична діяльність», «аналітико-експертна діяльність», «якість освітніх результатів», «педагогічна діяльність» та ін.

Аналіз теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а також досвіду практики роботи закладів загальної середньої освіти загалом і гімназій зокрема, у контексті розуміння змісту та структури контрольно-оцінювальної діяльності учителів, надав виважені й науково обґрунтовані підстави для визначення сутності КОД учителя гімназії та підтвердив доцільність уведення в науково-педагогічний обіг авторського визначення поняття «контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії».

Визначено зміст і структуру КОД учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії як єдність мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, організаційно-управлінського, суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного конструктів.

Контент-аналіз, термінологічний і зіставний аналіз законодавчої та нормативно-правової бази у сфері освіти дали змогу з'ясувати й аргументовано обґрунтувати на термінологічному рівні компетентнісно орієнтоване навчання здобувачів загальної середньої освіти загалом і гімназійної освіти зокрема шляхом інтеграції нормативно-правового та наукового тезауруса термінів і їх визначень, фактичних та процедурних знань,

вимог, прав, свобод і сфер відповідальності суб'єктів освітньої діяльності, що утворюють субстрат когнітивно-змістового конструкту КОД учителя гімназії.

Суб'єктний рівень законодавчої й нормативно-правової бази у галузі освіти представлено чітко визначеними суб'єктами та сферами відповідальності владних повноважень різних рівнів державного управління, органів місцевого самоврядування й освітньої діяльності гімназії, до функцій якої належать забезпечення та гарантування якісної освіти, що зумовлює врахування специфіки КОД учителів гімназії в суб'єктно-діяльнісному конструкті.

Нормативно-імперативний рівень детерміновано переліком вимог: до компетентісно орієнтованого навчання на рівні Державних стандартів освіти відповідного рівня повної загальної середньої освіти; до компетентностей педагогів на рівні Професійних стандартів учителів, які мають забезпечувати його виконання для досягнення законодавчо визначеної мети освіти й гарантування її якості, а також надають цілісне уявлення вчителю гімназії про нормативно-правову та нормативно-імперативну основу провадження професійної діяльності та реалізації всіх структурних конструктів контрольної-оцінювальної діяльності та її результативності.

Процесуальний рівень компетентісно орієнтованого навчання представлено суб'єктами і процесами, правилами й процедурами, переважно на термінологічному рівні та рекомендаційно-обов'язкового характеру, без розкриття обґрунтованого комплексного механізму досягнення мети освіти, результатів навчання, виховання й розвитку здобувачів, включно з мотиваційними, організаційно-педагогічними, контрольної-аналітичними, координаційно-регуляційними та іншими механізмами, але передбачено їх розгляд на підставі інших спеціальних законів, які поступово розробляються, та вивчення найкращих практик. *Процесуальний рівень* компетентісно орієнтованого навчання, незважаючи на дещо декларативний характер, що утруднює розуміння та цілісне сприйняття вчителями гімназій внутрішньої системи забезпечення якості в гімназії за законодавчими вимогами, спонукає

педагогів до виважених дій на інтуїтивному рівні та на базі власного досвіду задля розроблення системи оцінювання інклюзивного освітнього середовища; системи оцінювання *здобувачів освіти*; системи самооцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності; системи оцінювання ресурсного забезпечення та управління гімназією та надає уявлення про процеси оцінювання, самооцінювання та контроль якості освіти та особистісного розвитку здобувачів освіти, які притаманні організаційно-управлінському, суб'єктно-діяльнісному та рефлексійно-прогностичному конструктам КОД вчителя гімназії.

На основі контент-аналізу та термінологічного аналізу виявлено унормовані за чинним законом об'єкти контролю та оцінювання для вчителя – результати навчання здобувачів освіти, якість освіти, освітні послуги, освітні програми і їх виконання, академічну доброчесність, «контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень (дискримінації) за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, сімейного та майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками», здійснено їх зіставний аналіз за результатами вивчення КОД суб'єктів освітнього процесу та підтверджено їх складну струкурованість і необхідність процедурної декомпозиції.

Якість освіти як складноструктурований об'єкт і результативна характеристика компетентісно орієнтованого навчання детермінує вивчення, аналіз, узагальнення й деталізацію критеріїв і показників або факторно-критерійної моделі визначення якості освіти здобувачів для встановлення відповідності дотримання вимог, стандартів, термінів виконання, показників якості та результативності.

У процесі дослідження було проаналізовано навчально-методичне забезпечення КОД та зроблено висновок, що потребує розроблення діагностичний інструментарій, технології оцінювання компетентісних результатів навчання учнів для організації ефективної КОД вчителя. Не менш

важливою проблемою є й проблема суб'єктності формування ключових компетентностей, визначення зони відповідальності учителів за їх формування у процесі опанування всіх навчальних предметів, адже ключові компетентності формуються комплексно в процесі вивчення всіх навчальних предметів, щоправда, різною мірою. У процесі дослідження встановлено необхідність розроблення системи формування ключових компетентностей і наскрізних умінь у внутрішньопредметному та міжпредметному вимірах; конкретизації визначення обсягів роботи кожного вчителя-предметника у формуванні певної ключової компетентності як синтезу конкретних монопредметних результатів і інтегрованих результатів навчання, якого мають досягнути здобувачі освіти у процесі вивчення всіх шкільних предметів, а також критерії сформованості ключових компетентностей і валідні методики їх оцінювання.

Доведено, що ключова компетентність «вільне володіння державною мовою» є системотвірним компонентом у системі ключових компетентностей і наскрізних умінь та детермінує результати навчання не лише української мови, а й інших предметів і предметних циклів. У цьому контексті потребує оновлення змісту методичної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, формального й неформального навчання.

Аналіз теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених та виявлених проблем під час вивчення компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії й оцінювання їхніх результатів підтверджує актуальність дослідження та необхідність персоніфікованої підготовки вмотивованого вчителя, який гнучко реагує на виклики, продукує новаторські ідеї, здійснює рефлексію, професійно визначає цілі навчання й об'єктивно оцінює ключові компетентності та наскрізні вміння.

Основний зміст першого розділу дисертації «Теоретичні основи контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії» висвітлено в наукових публікаціях авторки [57; 58; 59; 60; 61; 62; 63].

Список використаних джерел у розділі 1

1. Бех В. П. Планетарна особистість у контексті концепції Нової української школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 60–67.
2. Боднар О. Декомпозиція мети управління аналітико-експертною діяльністю у сфері освіти. *Обрії*. 2012. № 2 (35). С. 21–23.
3. Боднар О. С. Експертний компонент у системі управлінського контролю. *Вісник післядипломної освіти* : збірник наукових праць. Київ : Геопринт, 2009. Вип. 12. С. 9–16.
4. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
5. Буринська Н. М. До проблеми оцінного контролю. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 2. С. 85–91.
6. Гавриленко Т. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія. Київ, 2019. 383 с.
7. Городенська Катерина. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ, 2014. 135 с.
8. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. Концепція навчання української мови учнів ліцею. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 56. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719352>.
9. Дослідження сфери освіти в Україні: до більшої результативності, справедливості та ефективності: огляд. *The World Bank*. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf>.
10. Закон України «Про освіту»: від 16 липня 2019 № 10-р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Законы об образовании в Китайской народной республике. *Санкт-Петербургский государственный университет*. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf.
12. Мацько Л., Груба Т., Семенов О., Симоненко Т. Українська мова 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України*. 2017. № 12. С. 3–73.
13. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис...доктора пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Київ, 2008. 450 с.
14. Калініна Л. М. Управління новою українською школою: порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1–2 (793–794). С. 12–21.
15. Калініна Л. М., Топузов О. М., Лапінський В. В. Факторна модель оцінювання ефективності управління закладом загальної середньої освіти та її практичне застосування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020.

Т. 80. № 6. С. 346–368. URL:

<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3912/1751>.

16. Касьянова О. М. Експертне оцінювання якості реалізації особистісно зорієнтованого підходу у навчанні. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2004. Вип. XXII. С. 220–224.

17. Касьянова О. М. Кваліметричний підхід як основа експертизи інноваційної діяльності вчителя. *Педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Харків : ОВС, 2002. Вип. 22. С. 123–128.

18. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Харків : Основа, 2014. 192 с.

19. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : методичні рекомендації / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2002. 128 с.

20. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

21. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.

22. Навчальні програми для 5–9 класів, 2017 рік. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.

23. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : концепція. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

24. Онопрієнко О. В. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія. Київ, 2020. 400 с.

25. Организация оценивания и окончания школы в гимназической ступени Нарвской Солдинаской гимназии : выписка из учебной программы Нарвской Солдинаской гимназии. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.soldino.edu.ee/pildid/3/hindamrug.pdf>.

26. Порядок оценивания учебных результатов и поведения учащихся, перевода учащегося в следующий класс и оставления учащегося на дополнительную учебную работу и повторный курс обучения. [Електронний ресурс]. URL: https://www.hvg.ee/site2/sites/default/files/docs/hvg_hindamiskord_vk.pdf.

27. Про вивчення базових дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році : Лист МОН України № 1/9-305 від 26.06.2015. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/135968_135968.

28. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 № 1222 : наказ МОН України № 1009 від 19.08.2016 р. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1009729-16#Text>.

29. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki->

[pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898](#)

30. Про дотримання вимог нормативно-правових документів при оцінюванні навчальних досягнень учнів початкової школи : лист Міністерство освіти і науки України від 18.04.2003 № 1/9-192. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-192290-03#Text>.

31. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : наказ Міносвіти і науки України № 428/48 від 04.09.2000. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00#Text>.

32. Про затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.

33. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text>.

34. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.

35. Про затвердження змін до навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня : наказ МОН України від 29.05.2015 р. № 585. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0585729-15#Text>.

36. Про затвердження змін до навчальних програм 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 5 серпня 2016 року № 948. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/mus27122?ed=2016_08_05.

37. Про затвердження Інструкції про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти усіх типів та форм власності : лист Міністерства освіти і науки України від 05.02.2001 № 44. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-01#Text>.

38. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13 квітня 2011 р. № 329. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>.

39. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2018 р. № 924. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagnen-uchniv-pershogo-klasu-u-novij-ukrayinskij-shkoli>.

40. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу у Новій українській школі : наказ Міністерства освіти і науки України від 27 серпня 2018 р. № 1154. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1154729-19#Text>.
41. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів третіх і четвертих класів у Новій українській школі : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 вересня 2020 р. № 924. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text>.
42. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти : наказ МОН України № 1222 від 21.08.2013 р. Додаток № 2. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13/conv#n10>.
43. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21 серпня 2013 р. № 1222. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13/conv#n3>.
44. Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерство освіти і науки України від 14.12.2000 № 588. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0925-00#Text>.
45. Про затвердження професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 року. URL: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736_3_.pdf.
46. Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН України № 235 від 19.02.2021 р. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
47. Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1272. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1272729-19#Text>.
48. Про затвердження типових освітніх програм для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовтня 2019 р. № 1273. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1273729-19#Text>.
49. Про надання навчальним програмам для 11-річної школи грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України» : наказ МОН України від 28.10.2010 № 1021. *Верховна рада України*. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/1774_1774.

50. Про освіту : Закон України. *Чинне законодавство станом на 1 берез. 2018 року*. Київ : ПАЛИВОДА А. В., 2018. 128 с.
51. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF#Text>.
52. Про повну загальну середню освіту : Закон України. *Верховна рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
53. Про проведення всеукраїнського експерименту на базі загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 13 червня 2017 р. № 1028. URL: <https://imzo.gov.ua/2017/07/17/nakaz-mon-ukrajiny-vid-13-07-2017-1028-pro-provedennya-vseukrajinskoho-eksperymentu-na-bazi-zahalnoosvitnih-navchalnyh-zakladiv/>.
54. Пшенична Л., Шишкіна Н. Термінологічний аналіз: позначування та виозначування. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2004. № 503 : Проблеми української термінології. С. 48–52. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/45338/2/2004n503_Problemy_ukrainskoi_terminolohii_Pshenichna_L-Terminolohichniy_analiz_48-52.pdf.
55. Рогова В. Б. Впровадження державно-громадського управління в закладах системи середньої освіти. *Вересень. Спецвипуск*. 2004. Квітень. С. 16–21.
56. Рогова В. Аналітичний контекст якісного стану підготовки керівників закладів освіти до управлінської діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 111–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_5_19.
57. Рогова В. Аналіз розвитку контрольної-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2016. № 1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.
58. Рогова В. Б. Система контролю в управлінській діяльності керівника навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2010. С. 50–51.
59. Рогова В. Б. Розвиток контрольної-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 59–60.
60. Рогова В. Б. Функції контролю та аналізу в управлінському циклі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 85–86.

61. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя: компетентнісний підхід. *Actuální využitelnosti vědy – 2021: materialy XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference* (Praha, 22–30 června 2021 r.). Praha, 2021. С. 50–52.
62. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя у змісті управлінської діяльності. *Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти*: матеріали науково-практичної конференції (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.). Херсон: Молодий вчений, 2021. С. 75–79.
63. Рогова В. Б. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662), жовтень. С. 27–32.
64. Рогова В. Б. Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі: методичний посібник. Біла Церква: КОПОПК, 2004. 142 с.
65. Савченко О. Я., Байбара Т. М., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія. Київ, 2012. 192 с.
66. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ, 2012. 504 с.
67. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. 2012. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 61–74.
68. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. Київ, 2014. 176 с.
69. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання 10–11 класи. Рівень стандарту: програма. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
70. Цілі сталого розвитку: Україна: національна доповідь. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. URL: https://mepr.gov.ua/files/docs/%d0%9d%d0%b0%d1%86%d1%96%d0%be%d0%bd%d0%b0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b0%20%d0%b4%d0%be%d0%bf%d0%be%d0%b2%d1%96%d0%b4%d1%8c%20%d0%a6%d0%a1%d0%a0%20%d0%a3%d0%ba%d1%80%d0%b0%d1%97%d0%bd%d0%b8_%d0%bb%d0%b8%d0%bf%d0%b5%d0%bd%d1%8c%202017%20ukr.pdf.
71. Щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: лист Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 р. № 1/9-74. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/mus22020?an=6>.
72. Affiliated Institutions. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. URL: http://en.moe.gov.cn/about_MOE/affiliated_institutions/.
73. Basic Education Act 628/1998.1999, Amendment. 1136/2010.
74. Basic school regulation for preschool, elementary and secondary education. Education Act. 2021. URL: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/showdoc/cr/i-13.3,%20r.%208>.

75. Compulsory Education Law of the People's Republic of China. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. URL: http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191391.html.
76. Council of Ministers of Education, Canada. 2021. URL: https://www.cmec.ca/680/Elementary-Secondary_Education.html.
77. Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011. Revised 2018. Skolverket. Stockholm : DanagårdLitho, 2018, 303 p.
78. Effective Policies, Successful Schools, PISA. *PISA 2018 Results*. Paris : OECD Publishing, 2020. Volume V. URL: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
79. FNAE. National Core Curriculum for Basic Education 2014. [Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014]. *Finnish National Agency for Education*. 2014. URL: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
80. FNAE. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Finnish National Board of Education. 2016. URL: <https://www.oph.fi/en/current-issues>.
81. Harju V., Niemi H. Transversal competencies in Finnish basic education. *Educational Measurement and Evaluation*. 2017. No 7. URL: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312248/Harju_and_Niemi_2017_Transversal_skills_in_Finnish_curriculum.pdf?sequence=1.
82. Global competencies. *Council of Ministers of Education, Canada*. 2021. URL: https://www.cmec.ca/682/Global_Competerencies.html.
83. Gomez M. Teachers' Assessment and grading Practices in upper secondary Science Classrooms in Sweden: The Teachers' and Students' Perspectives. Lund University, 2017. 170 p.
84. Guide to Education: ECS to Grade 12. *Policy Development and Coordination Branch*. Canada : Alberta Education, 2020. 170 p.
85. Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA 2018 Study. The Performance of Canadian 15-Year-Olds in Reading, Mathematics, and Science. Canada, Ontario : Council of Ministers of Education, 2019.
86. Ministry of Education of the People's Republic of China. URL: https://en-moe-gov-cn.translate.google/?x_trsch=http&x_trsl=zh-CN&x_trtl=uk&x_trhl=uk&x_trpto=ajax,se,elem,sc.
87. National assessment of education quality – Chinese 2019 p. *Ministry of Education of the People's Republic of China*. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202008/W020200820350271053462.pdf.
88. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 Muutokset. 2020. URL: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf.
89. Perusopetusasetus [Декрет про базову освіту] 852/1998 (1999, Amendments up to 309/2021). URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L2P10>.

90. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes. OECD, 2010. Volume II. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
91. Põhikoolija gümnaasiumiseadus (2010, ed. 2020). URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015071>.
92. Põhikooli riiklik õppekav: määrus. *Riigi Teataja*. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009?leiaKehtiv>.
93. Policy on the Evaluation of Learning. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2003. URL: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602A.pdf.
94. Shanghai-China. Context. *The National Center on Education and the Economy*. URL: <https://ncee.org/country/shanghai-china/>.
95. Skollag [The Swedish Education Act] (2010:800, ändrad: t.o.m. SFS 2021:191). *Sveriges riksdag*. URL: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
96. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing, 2013. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
97. Tallinna Humanitaargümnaasiumi hindamisjuhend. *Tallinna Humanitaargümnaasium*. 2020. URL: <https://www.tallinn.ee/est/humanitaargumnaasium/hindamisjuhend-2>.
98. What Students Know and Can Do, PISA. *PISA 2018 Results*. OECD Publishing, 2019. Volume I. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ФУНКЦІЙНО-СТРУКТУРНОЇ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЕФЕКТИВНОГО ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

2.1. Моделювання неадитивних дидактичних процесів у сучасній педагогічній науці

Моделювання процесу підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії реалізовувалося на основі аналізу фундаментальних наукових праць з теорії навчання (Ю. Бабанський [4; 5], В. Биков [8], Н. Бібік [9; 53], В. Бондар [11], В. Буряк [12], С. Гончаренко [21], В. Краєвський [40], В. Лозова [45], О. Ляшенко [46], І. Малафіїк [47; 48], О. Малихін [48-50], Ю. Мальований [51], О. Пометун [65], О. Савченко [80; 81], С. Сисоєва [38; 83], О. Топузов [91], Л. Хору́жа [93], А. Хуторської [94], В. Чайка [95]) та дисертаційних праць (Т. Василюк [15], І. Гавриш [19], І. Гриценко [22], Н. Євтушенко [25], Т. Засєкіна [29], О. Коваленко [37], І. Осадченко [57], Р. Попов [65], В. Редько [66], І. Сіняговська [84], М. Шмир [99; 100]).

У науково-педагогічних дослідженнях усе частіше автори звертаються до методу моделювання складних педагогічних явищ і процесів. Не є винятком нелінійні комплікативні дидактичні процеси, до яких можна віднести організацію та здійснення контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Основи дидактичного моделювання в своїх наукових працях закладали С. Архангельський [2], Ю. Бабанський [4; 5], Б. Глинський [20], В. Загвязинський [27], Л. Занков [28], І. Зязюн [30], В. Краєвський [39], І. Лернер [43; 44], В. Оконь [55], М. Скаткін [85], А. Хуторської [94]. Але

маємо зауважити, що проблема моделювання загалом не є новою в науці. Інтерес до методу моделювання виявляли ще філософи Давньої Греції. Так, у своїх працях Демокріт [63] та Епікур [103], коли вони описували атоми, їх форми та способи поєднання, атомні вихори та зливи, пояснювали властивості різних речей, звертаються до методу моделювання або його елементів. У Птолемея згадуються дві принципово різні моделі всесвіту, що спирається на антитезу геоцентричного та геліоцентричного світоглядів. Поняття моделі в його наближеному до сучасного розумінні формується після того, коли в математичних науках Декарт [3] та Ферма [14] створюють аналітичну геометрію. Отже, моделлю називають теорію, яка має певні структурні подібності відносно іншої теорії. Разом із тим, якщо говорити про моделювання в тому сенсі, у якому ми застосовуємо його для розроблення й обґрунтування педагогічних моделей загалом та дидактичних моделей зокрема, активно застосовуються з моменту появи статті А. Розенблюта та Н. Вінера [79], у якій розкривається роль моделей в науці. Саме вони започатковують обговорення власне гносеологічних і методологічних контекстів застосування моделювання в наукових дослідженнях.

У другій половині 20-го століття філософи, лінгвісти, гуманітарії різних галузей активно вивчають і досліджують понятійно-категорійне поле, пов'язане з центральними поняттями: «модель» і «моделювання». Розпочинається епоха інтенсивного теоретичного розроблення проблеми вивчення різноманітних аспектів і потенційних можливостей застосування в окремих галузях науки, методу моделювання, а також створення на цій основі різноманітних моделей, котрі стають здебільшого ідеалізованим відображенням об'єктивної реальності, а саме: об'єктів, явищ і процесів. У своїй фундаментальній праці «Моделювання і філософія» В. Штофф [102] надає визначення поняттю «модель», яке й на сьогоднішній день сприймається як одне з найкращих. В. Штофф під моделлю розуміє таку мисленнєво уявну або матеріально реалізовану систему, котра відображає або

відтворює об'єкт дослідження, а також виявляється здатною замінювати в такий спосіб, що її вивчення надає нам нову інформацію про цей об'єкт [102].

Дуже часто говорять про те, що звернення до методу моделювання в науково-педагогічних дослідженнях призводить до зміщення гуманітарних акцентів у сторону акцентів точних наук і навіть власне математики. Але свого часу М. Амосов [1] під час вивчення проблеми моделювання мислення та психіки дійшов висновку, який залишається цінним з позицій сучасної гуманітаристики загалом, а також дидактики та психодидактики зокрема. Він говорив про те, що спільним завданням, яке постає перед усіма гуманітарними науками сучасності є підвищення їхньої точності. Учений також наголошував на тому, що необхідно поступово відходити від суто якісних описів і переходити до кількісних моделей. У своїх наукових працях він розкриває принципи перероблення інформації, а також моделювання в складних живих системах. Свого часу саме М. Амосов висунув гіпотезу, яку сприймають як достатньо оригінальну, щодо можливості моделювання психічної діяльності людини на основі застосування інформаційних технологій [1].

О. Шибанов [97] у своїй науковій праці «Моделювання в навчанні» говорить про появу в дидактиці двох провідних напрямів, у межах яких може бути застосованим метод моделювання. По-перше, може здійснюватися побудова моделі процесу навчання; по-друге, здійснюється теоретичне обґрунтування та практичне застосування навчальних моделей.

Видатний дидакт 20-го століття Ю. Бабанський говорить про ідеальне моделювання як метод у науково-педагогічних дослідженнях [4; 5]. Він вважав, що ідеальне моделювання набуває все більшого застосування в педагогічних дослідженнях одночасно з підвищенням теоретичного рівня педагогіки. Ю. Бабанський також наголошував на тому, що звернення до методу моделювання в педагогічних дослідженнях дає змогу продуктивно поєднувати теоретичний і практичний контексти. Отже, поєднання в педагогічному дослідженні експерименту, розроблення логічно-структурних конструкцій, а також науково-теоретичної абстракції дає змогу сучасним

дидактам успішно розробляти, теоретично обґрунтовувати та імплементувати в освітню практику різноманітні дидактичні моделі.

Саме ці положення можуть визнаватися як фундаментальна дидактична основа для розроблення й обґрунтування авторської дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

На думку С. Гончаренко, головна мета педагогічного моделювання полягає у виявленні можливостей удосконалення освітнього процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу спроектованої моделі [21]. Педагогічне моделювання учений інтерпретує як науково обґрунтоване конструювання, яке має відповідати певним вимогам і властивостям, котрі досліджуються під час здійснення педагогічного експерименту [21].

Сучасний український дидакт І. Малафійк [47] у своїй фундаментальній праці «Дидактика новітньої школи» висвітлює методи теоретичного дослідження в дидактиці, де перше провідне місце відводиться саме методу моделювання. «*Метод моделювання*. Модель, як відомо, виконує функцію заміщення. Відкривається можливість переносу інформації за аналогією від моделі до прототипу. Таким чином, дослідження моделі дає можливість встановити певні залежності, зв'язки і відношення, які потім переносяться на основний, реальний об'єкт. Модель виконує функції засобу пізнання реальної дійсності. Зрозуміло, що будь-яка модель завжди бідніша від прототипу, що вона відображає лише його окремі сторони і зв'язки ...» [47; с. 80].

Оскільки у своїй дисертаційній праці реалізуємо спробу моделювання процесу підготовки вчителя до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, вважаємо за доцільне проаналізувати процес моделювання організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти, який описує у своїх наукових працях О. Малихін [48-50]. Перш за все, цікавим видається визначення дидактом процесу організації самостійної

навчальної діяльності студентів в широкому й вузькому розумінні. Так, із позицій широкого розуміння організація самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти є інтегративною комплексною системою педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

Стосовно проєктування досліджуваного процесу на його практичну реалізацію О. Малихін [50] визначає на дефініційному рівні організацію самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти у вузькому розумінні як оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне самостійне засвоєння знань і способів їх здобуття на професійно-педагогічному, фахово-предметному, методичному та загальнокультурному рівнях.

Обрання методу моделювання для наукового вивчення з позицій сучасної дидактики процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти автор пояснює тим, що «модель представляє собою теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності в схематизованій і науковій формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [50, с. 221]. У своєму дослідженні О. Малихін [50] дотримується позицій І. Зязюна та Г. Сагач [30], які дидактичне моделювання розуміють як певну систему дій, що забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається й перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

В. Желанова визначає моделювання як «засіб, прийом пізнання, який дозволяє за допомогою системи, що штучно створюється, відтворити іншу, більш складну систему, яка є об'єктом безпосереднього дослідження» [26, с. 445].

Важливим для нашого дослідження є також уточнення змісту й сутності поняття «модель». Так, провідний український учений В. Биков стверджує, що модель слід розглядати як певний аналог системи, яка проєктується й відображає всі її особливості та властивості [8].

За В. Ягуповим, модель є певною знаковою системою, котра дає змогу не лише відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, а й показати цілісну структуру цього процесу та його функціонування [105]. В. Ягупов додає, що саме модель може зберігати цілісність дидактичного процесу на всіх етапах дослідження.

Ю. Шапран під моделюванням розглядає «метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних і природних систем, які зберігають деякі особливості об'єкта дослідження та створюють можливість репрезентувати цей об'єкт у певних відношеннях і надати про нього нові знання» [96, с. 42]. Учений переконаний, що, оскільки модель слугує лише узагальненим відображенням певного педагогічного явища, вона не є тотожною йому. На думку дослідника, модель слід розглядати як «результат абстрактного узагальнення практичного досвіду» [96, с. 40]. Моделювання й робота з моделями дає науковцям змогу отримувати нову інформацію про об'єкти, досліджувати закономірності, які «недосяжні для пізнання іншими способами» [96, с. 40]. Нам також імпонує думка вченого про те, що «моделі мають лінійний характер та відтворюють зв'язки між складовими системи. Однак складність і своєрідність педагогічних систем потребує врахування їхньої специфіки під час використання прикладної теорії моделювання» [96, с. 41].

На необхідності застосування методу моделювання наголошує також сучасна дослідниця у галузі дидактики Т. Засекіна [29]. Учена зазначає, що

«модель дає відповідь на запитання: як забезпечити цілісність знань...» [29, с. 20].

У розумінні Н. Брюханової та Н. Корольової модель є «об'єктом будь-якої природи, який при дослідженні здатний замінювати реально існуючий об'єкт з метою отримання нової інформації про останній» [13, с. 65]. А засобами моделювання можуть виступати не лише закони, закономірності, принципи, правила організації й реалізації освітнього процесу, а й методологічні підходи. Такими підходами, на погляд учених, є системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, індивідуальний, компетентнісний та культурологічний [13].

В. Желанова під моделлю розглядає «штучно створений взірць у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, що, будучи подібним об'єкту (чи явищу), відбиває й відтворює в більш узагальненому вигляді якості, взаємозв'язки й відношення між елементами цього об'єкта» [26, с. 445].

Обґрунтування будь-якої сучасної дидактичної моделі не може здійснюватися без вивчення й аналітичного узагальнення наявного досвіду розроблення й теоретичного обґрунтування моделей, які активно впроваджуються в освітній процес закладів освіти різних рівнів. У контексті здійснюваного дослідження найбільш цікавими виявляються моделі, які працюють на вдосконалення підготовки майбутнього вчителя або вчителя до здійснення різних видів педагогічної діяльності. Розглянемо такі моделі більш детально.

Однією з дидактичних моделей, яка представляє неабиякий інтерес для нашого дослідження є інтегрально-функційна дидактична модель формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, розроблена й обґрунтована Т. Опалюк [55; 57]. Учена стверджує, що інтегрально-функційна дидактична модель є узагальненим ідеалізованим представленням неподільної відкритої системи формування дидактичного феномену соціальної рефлексії майбутніх учителів. Під інтегрально-

функційною дидактичною моделлю формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дослідниця розглядає «дидактично-верифіковану інтегрально-функційну систему організації та здійснення цілеспрямованих психолого-дидактичних впливів, котрі забезпечують ефективність функціонування цієї системи й уможливають досягнення функційного результату як вияву належного рівня сформованості соціально-рефлексійної компетентності майбутніх учителів (як інтегральної єдності соціальної та рефлексійної компетентностей, котрі сприймаються у пропонованому дослідженні як компетентності нижчого ієрархічного порядку) на ґрунті створення відповідного комплексу дидактичних умов і реалізуються одночасно в декількох вимірах» [55, с. 281-282]. Розроблена дидактична модель містить чотири компоненти, а саме: концептуально-методологічну конструктивну компоненту, операційно-змістову конструктивну компоненту, рефлексійно-результативну конструктивну компоненту та соціально-верифікаційну конструктивну компоненту. В основу проектування дидактичної моделі покладено провідні ідеї компетентнісного підходу як парадигмально-визначального та сукупності супідрядних підходів, а саме: особистісного, діяльнісного, системного, синергетичного, цілісного, комплексного, акмеологічного, аксіологічного, партисипативного, інтерактивного, ресурсного тощо [55, с. 282]. Концептуально-методологічна конструктивна компонента інтегрально-функційної дидактичної моделі складається з методологічного конструкта, психолого-дидактичного конструкта, теоретичного конструкта та технологічного конструкта [55, с. 282-283]. Операційно-змістова конструктивна компонента інтегрально-функційної дидактичної моделі містить конструкт мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя, когнітивно-змістовий конструкт та інструментально-діяльнісний конструкт [55, с. 284-285]. До складу рефлексійно-результативної конструктивної компоненти вчена відносить діагностико-інструментальний конструкт та компетентнісно-результативний конструкт [55, с. 285-286]. У структурі

соціально-верифікаційної конструктивної компоненти Т. Опалюк виокремлює аналітико-статистичний конструкт та імплементаційно-пропедевтичний конструкт [55, с. 286].

Сучасний дидакт Р. Попов переконаний, що багатозначність і багатоплановість дидактичних моделей пояснюється тим, що будь-яка дидактична модель передбачає конкретизацію, відтворення й опис властивостей об'єкта, явища або процесу, який моделюється. Дослідник пояснює, що в основу будь-якої дидактичної моделі покладено «певні педагогічні ідеї, які й надають їй неповторності й оригінальності» [65, с. 286]. Зважаючи на це, як зазначає вчений, у сучасних дисертаційних працях із педагогіки немає однозначного визначення моделей і трапляються різні варіації, зокрема, «...педагогічна, структурно функціональна (структурно-функційна), структурна, дидактична моделі та похідні від них. Ці характеристики відбивають той факт, що основним призначенням педагогічних моделей є цілісне представлення складної структури явища, що досліджується, або процесу у вигляді більш природної, простої для сприйняття системи» [65, с. 238].

Р. Поповим розроблено й обґрунтовано модель системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності. В основу зазначеної моделі покладено провідні ідеї синергетичного та компетентнісного підходів. Слід також зауважити, що серед основних організаційних положень, на яких ґрунтується розроблення моделі системи розвитку автономності студентів, учений виокремлює цілісність, організованість й упорядкованість моделі системи, а також об'єктивність зв'язків (між елементами, компонентами, етапами реалізації) [65, с. 243]. До організаційних принципів розроблення моделі системи розвитку автономності студентів дослідник відносить «...принцип нелінійності (ціннісно вартісна навчальна інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на складники та підкомпоненти, які відповідають індивідуальним можливостям, запитам, схильностям сучасних студентів);

принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність; принципи динамічності та діалогічності сучасної фахової підготовки; принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця; принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять і способів розв'язування навчальних завдань» [65, с. 245].

Під моделлю системи розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності вчений розуміє «описову характеристику, що розробляється на засадах синергетичного та компетентнісного підходів, ураховує закономірності розвитку автономності, містить вимоги до структури й результатів навчально-професійної діяльності, особистісних якостей майбутнього фахівця, конкретизує шляхи, методи й прийоми розвитку автономності як складної інтегральної властивості» [65, с. 246]. Структуру моделі складають п'ять синкретичних блоків: цілепокладання; ціннісно-орієнтаційний; діяльнісно-процесуальний; коригувальний; прогностичний [65, с. 246]. Дослідником також визначено й обґрунтовано сукупність організаційно-дидактичних умов розвитку автономності студентів вищої школи в середовищі інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності, а саме: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації; застосування міжпредметних зв'язків різних видів; дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань; комплементарність форм автономної й позаавтономної навчальної (освітньої) діяльності; професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів [65, с. 268].

І. Гавриш, вивчаючи питання формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, також звертається до моделювання [19]. Учена зазначає, що розроблення системи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності вимагало застосування методу кібернетичного моделювання й урахування індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу. Моделюючи систему І. Гавриш здійснено серію заходів. Так, авторкою було виявлено

теоретичні засади досліджуваного процесу, отримано інформацію про вихідний рівень сформованості окремих складників готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти та досвідчених педагогів до інноваційної професійної діяльності. На основі отриманої інформації І. Гавриш розроблено технологію формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Ученою також визначено неконформну (жорстко фіксовану) і конформну (варіативну) складові технології. Більш того, І. Гавриш розроблено декілька варіантів технології варіювання конформних елементів задля вибору в процесі проведення експерименту найкращого з них за допомогою двох критеріїв оптимальності [19].

М. Шмир спроектовано модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови. Під моделлю дослідниця розглядає «ідеалізовано-узагальнене представлення ефективної динамічної структурованої відкритої функційно взаємодіючої системи дидактичних компонентів реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови як єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів...» [99, с. 19]. Такими конструктами є концептуально-дидактичний, змістово-дієвий, функційно-дієвий та рефлексійно-діяльнісний. Основою функціонування розробленої системи є створення таксономії організаційно-дидактичних умов, розробленої на трьох ієрархізовано-підпорядкованих рівнях. Розробляючи модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови вчена спиралася на три положення. Так, урахування першого положення передбачало те, що процес реалізації діяльнісного підходу в підготовці вчителя іноземної мови має бути безперервним упродовж всього експериментального дослідження. Згідно другого положення експериментальна методика мала включати певні елементи, котрі покликані забезпечити цілеспрямованість ефективного впровадження нововведень у теоретичну та практичну підготовку студентів. Третє положення надало дослідниці змогу розглядати навчальні дисципліни та

педагогічні практики як невід'ємні складові цілісної моделі підготовки вчителя іноземної мови [99, с. 19].

Модель функційно-структурної дидактичної системи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови, спроектована й обґрунтована М. Шмир, складається з чотирьох компонентних конструктів. Першим компонентним конструктом є концептуально-дидактичний, який містить теоретико-концептуальний, методологічний, психолого-дидактичний та технологічно-процесуальний компонентні субконструкти. Змістово-дієвий компонентний конструкт розробленої моделі включає компонентний субконструкт активації мотивації, змістово-когнітивний компонентний субконструкт та дидактико-методичний компонентний субконструкт. До складу функційно-дієвого компонентного конструкта входять два компонентних субконструкта, а саме: процесуально-інструментальний та інтерактивного навчання. Рефлексійно-діяльнісний компонентний конструкт охоплює інструментально-діагностувальний та результативно-компетентнісний компонентні субконструкти [99, с. 20].

Розглянемо також функційно-структурну дидактичну модель формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи, розроблену Н. Делікатною [24]. В основу проектування моделі покладено наступні принципи, зокрема, «принцип навчання на основі проблемної ситуації, принцип зв'язку навчання з життям, принцип використання досягнень сучасної науки та техніки, принцип оптимізації навчання, принцип інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання, принцип мотивації освітньої діяльності, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип функційності» [24, с. 8]. Функційно-структурна модель включає чотири функційно-структурні компоненти. Такими компонентами є методологічно-атракативний; компонент визначення когнітивно-змістової основи; компонент реалізації конструктивно-проективної діяльності та компонент забезпечення рефлексійності конструктивно-проективної діяльності. Так, у межах методологічно-атракативного компонента

сформульовано стратегічну мету та конкретизовані цілі, визначено методологічні підходи, реалізація яких сприяє формуванню конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи. Сутність стратегічної мети полягає у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Конкретизовані цілі включають формування конструктивно-проективних умінь як базисної основи розвитку професійної креативності майбутнього вчителя початкової школи, розроблення дидактико-методичного забезпечення формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи, активізацію атракції проектування та конструювання дидактичних процесів у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи [24, с. 10]. Серед методологічних підходів, реалізація яких в освітньому процесі сприяє формуванню конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи, Н. Делікатна виокремлює компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний та аксіологічний. Функційно-структурний компонент визначення когнітивно-змістової основи формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи включає три субкомпоненти. Першим субкомпонентом визначено модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; другим – визначення інноваційного спектру форм організації, методів, прийомів і засобів формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи; третім – розширення та поглиблення знаннєвої основи у процесі проектування й конструювання дидактичних явищ. У складі функційно-структурного компонента реалізації конструктивно-проективної діяльності майбутніх учителів початкової школи вчена виділяє два субкомпоненти, а саме: визначення вмінь формулювання мети й завдань конструктивно-проективної діяльності; визначення форм організації, методів, прийомів і засобів конструктивно-проективної діяльності. Функційно-структурний компонент забезпечення рефлексійності конструктивно-проективної діяльності в майбутніх учителів початкової школи спрямований

на визначення діагностувального інструментарію, забезпечення рефлексійності конструктивно-проективної діяльності майбутніх учителів початкової школи та верифікацію коректності виявлення рівня сформованості конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи [24, с. 14-15].

Отже, моделювання комплікативних нелінійних процесів дає змогу на гіпотетичному рівні представити ідеалізований цілісний дидактичний процес підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, котрий активується на основі створення сукупності відповідних організаційно-дидактичних умов.

Основоположними вихідними позиціями для моделювання процесу формування готовності вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії:

- свідоме розуміння неадитивності, інтегративності та поліфункційності професійно-педагогічної діяльності (як полідіяльності) учителя, невідокремним й обов'язковим складником якої є контрольна-оцінювальна діяльність;

- визнання контрольної-оцінювальної діяльності вчителя як складноструктурованого педагогічного явища, що є об'єктом управління, потребує пізнання, вивчення, організації та визначення управлінського циклу, реалізація якого сприяє забезпеченню її ефективності та результативності;

- розуміння контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії як інтегрованого дидактичного феномена, де об'єктом є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії (як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольної-аналітичної й експертної діяльності, діяльності педагогічного контролю та діяльності оцінювання навчальних досягнень учнів), і який має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління,

операцій, дій суб'єктів та використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, а також зумовлює цілеспрямований педагогічний вплив на учнів гімназії як здобувачів освіти задля забезпечення їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти);

- уявлення про комплікативно-конструктивну структуру контроль-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії як єдність п'яти конструктів, а саме: мотиваційно-цільового; когнітивно-змістового; організаційно-управлінського; суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного.

Дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контроль-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії класифікуємо як функційно-структурну з позицій усвідомлення обумовленості структури діяльності її функційним призначенням.

2.2. Модель формування готовності вчителя до здійснення контроль-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

У ході розроблення авторської моделі формування готовності вчителя до здійснення контроль-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії ми спиралися на розроблені та впроваджені у підготовку майбутніх учителів початкової школи та вчителів-предметників моделі, системи, технології та методики формування готовності майбутніх учителів до здійснювання контроль-оцінювальної діяльності. Серед розроблених й апробованих моделей, систем і методик виокремлюємо: модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти (К. Волкова [17]); структурно-функційну модель формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності (О. Бабкова [6]); методичну систему формування готовності до здійснення

майбутніми вчителями інформатики контрольної-оцінювальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій (Л. Павлюченко [59]); модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності (О. Стрілець-Бабенко [86; 87]); модель формування контрольної-оцінювальної компетентності майбутніх учителів математики (В. Таточенко [89], А. Шипко [89]); модель підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень (С. Калаур [31; 32]).

Під моделлю формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти К. Волкова розуміє складну, відкриту та динамічну систему, яка відображає цілісний педагогічний процес формування зазначеної готовності, складається з чотирьох блоків та реалізується в три етапи [17]. Серед блоків моделі дослідниця виокремлює цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний, а етапів її реалізації – підготовчий, реалізаційний та рефлексійно-результативний. Цільовий блок передбачає врахування соціального замовлення на підготовку майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, мету та завдання закладу вищої освіти у підготовці зазначених фахівців. Теоретико-методологічний блок включає сукупність методологічних підходів та принципів формування досліджуваного феномена. Зазначимо, що під час розроблення моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти К. Волкова спирається на фундаментальні положення сукупності методологічних підходів, зокрема, «системного, структурного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, технологічного та середовищного...» [17, с. 8]. А модель ґрунтується на реалізації сукупності наступних принципів, а саме: «відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства; цілісності педагогічного процесу; професійно-педагогічної спрямованості; науковості; єдності освітньої та наукової діяльності; варіативності педагогічної освіти; творчої активності та рефлексивності» [17, с. 9].

Змістово-процесуальний блок моделі представлено педагогічними умовами, етапами їхньої реалізації та інноваційними методами й формами навчання. Серед ефективних інноваційних методів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти дослідниця виокремлює метод «мозковий штурм», ділові ігри, методи проєктної діяльності, тематичні портфоліо; а серед форм – проблемні лекції, лекції-конференції, інтерактивні семінари, вебінари, круглі столи, майстер-класи [17]. Так, наприклад, залучення майбутніх учителів початкових класів до презентації тематичних портфоліо з питань оцінювальної діяльності на рефлексивно-результативному етапі надає їм змогу продемонструвати результати власної практичної діяльності, систематизувати набутий ними досвід оцінювальної діяльності тощо. Застосування в підготовці майбутніх учителів початкових класів визначених у ході дослідження інноваційних методів і форм, на думку К. Волкової, ефективно сприяє формуванню в них умінь визначати й обстоювати власну позицію, використовувати набуті теоретичні знання в різних професійно-орієнтованих ситуаціях; умінь розв'язувати професійні завдання та конфліктні ситуації; умінь взаємодії з колегами, батьками та учнями; а найголовніше практичних умінь використовувати сукупність традиційних й інноваційних форм і методів здійснення оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти [17]. У своїх висновках учена наголошує на тому, що результатом реалізації авторської моделі є підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що відображено в результативному блоці моделі [17].

Методична система, розроблена, обґрунтована й експериментально перевірена Л. Павлюченко [59], передбачає цілеспрямоване й поетапне формування професійної готовності майбутніх учителів інформатики до оцінювання навчальних досягнень учнів із використанням комп'ютерних технологій. Розроблена методична система складається з трьох

взаємопов'язаних структурних компонентів, зокрема, мотиваційного, теоретико-інформаційного та практико-процесуального [59].

Розглянемо модель підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень, запропоновану С. Калаур [31; 32]. Учена розглядає модель як схематичне зображення систематизованого комплексу основних закономірностей діяльності основних суб'єктів освітнього процесу, зокрема, викладача та студента. Дослідницею визначено сукупність принципів, реалізація яких в освітньому процесі закладу вищої освіти сприяла ефективній підготовці студентів до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності: науковість змісту навчання, активність, системний та індивідуальний підхід, практична спрямованість навчання, принцип неперервного вдосконалення змісту навчання. Зазначена модель покладена в основу технології підготовки студентів до оцінювання навчальних досягнень.

О. Бабковою [6] розроблено й експериментально перевірено структурно-функційну модель формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності. Під моделлю дослідниця розглядає цілісне утворення, основу якого складають чотири взаємопов'язаних функційних компоненти (блоки), зокрема, цільовий, змістовий, технологічний та діагностико-результативний [6, с. 9-10]. У межах моделювання цільового блоку вченою визначено головну мету й завдання дослідження. Так, головна мета дослідження полягає у формуванні в учителів природничих спеціальностей готовності до оцінювальної діяльності в системі післядипломної освіти. Задля досягнення мети О. Бабковою сформульовано три завдання. Перше завдання полягає в актуалізації мотивації вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної й самооцінювальної діяльності. Друге завдання передбачає формування системи знань з оцінювальної діяльності через поєднання навчальної й інформаційної роботи. Реалізація третього завдання сприяє набуттю вчителями природничих спеціальностей власного професійно орієнтованого досвіду щодо здійснення різних видів оцінювальної діяльності [6, с. 10]. Змістовий блок розробленої авторкою

моделі передбачає, по-перше, формування в учителів природничих спеціальностей потреби в здійсненні оцінювальної діяльності, прагнення отримувати достовірний результат; по-друге, поглиблення системи знань сучасної нормативно-правової бази щодо оцінювання; по-третє, організацію самооцінювання вчителями власного професійного досвіду, якостей і здібностей щодо здійснення оцінювальної діяльності, визначення власного наявного й потенційного рівня вияву готовності до здійснення оцінювальної діяльності. Основу технологічного блоку складають принципи, організаційно-педагогічні умови, форми й методи формування готовності природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності в системі післядипломної освіти. Серед принципів дослідниця виокремлює наступні: науковості, неперервності, комплексності та єдності, суб'єктності, контекстності, усвідомленості, гармонійного поєднання традиційних та нетрадиційних форм організацій освітнього процесу й методів навчання. В основу розробленої вченою моделі покладено три організаційно-педагогічні умови.

В. Таточенко [89] та А. Шипко [89] розробили модель формування контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх учителів математики, яка складається з шести блоків: цільовий, нормативний, методологічний, змістовий, технологічний та оцінювально-результативний. У межах цільового блоку зазначеної моделі вченими визначено цільову спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів математики, ресурсний потенціал освітнього процесу та завдання. Нормативний блок передбачає врахування нормативно-правового забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх учителів математики. Методологічний блок включає сукупність методологічних підходів та принципів, реалізація провідних положень яких сприяє ефективній організації формування контрольно-оцінювальної компетентності студентів. Серед визначених методологічних підходів дослідники розглядають комплексний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, технологічний та комунікативно-діяльнісний. В. Таточенко та А. Шипко вважають, що

організація формування контрольної-оцінювальної компетентності студентів має ґрунтуватися на сукупності наступних принципів, а саме: системності, безперервності, інтеграції, особистісної орієнтації, оцінки навчальних досягнень учня у відповідності до якості математичної освіти [89]. До складу змістовного блоку моделі вчені включають структуру контрольної-оцінювальної компетентності, а також методiku формування досліджуваного феномена; до складу когнітивного компонента змістовного блоку – наявність у вчителя математики знань про оцінювальну діяльність, засоби, методи, способи оцінювання в математиці, сутність, структуру та зміст оцінювальної діяльності вчителя математики. Операційний компонент представлено трьома групами оцінювальних умінь та здатністю вибору правильних дій у проблемній оцінювальній ситуації. Такими вміннями є «уміння з реалізації структури оцінювальної діяльності вчителя математики; уміння оцінювати основні компоненти математики; уміння реалізації виховних і мотиваційних функцій оцінки в математиці» [89, с. 139]. Технологічний блок передбачає реалізацію мотиваційного, оцінювально-результативного, змістовного та технологічного етапів у формуванні контрольної-оцінювальної компетентності майбутнього вчителя математики. Оцінювально-результативний блок передбачає діагностування рівня вияву сформованості контрольної-оцінювальної компетентності на основі визначених критеріїв і показників [89].

Науковий інтерес для нашого дослідження представляє модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності, спроектована й обґрунтована О. Стрілець-Бабенко [86; 87]. На думку вченої, розроблена нею модель реалізується в чотири етапи, а саме: професійно-орієнтувальний, теоретичний, практико-орієнтувальний та професійно-творчий. Професійно-орієнтувальний етап покликаний сформувати в майбутніх учителів початкових класів позитивне ставлення до оволодіння готовністю до оцінювальної діяльності, правильне розуміння важливості ролі, функцій, способів оцінювальної діяльності та навчальних

досягнень молодших школярів. Теоретичний етап передбачає ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із різноманітними педагогічними ситуаціями. Практико-орієнтувальний спрямований на репродуктивне оволодіння майбутніми вчителями початкових класів уміннями й навичками розв'язувати найбільш типові педагогічні ситуації. Професійно-творчий етап передбачає розв'язування складних професійно-педагогічних завдань, які забезпечують ефективне формування творчої спрямованості особистості вчителя [86, с. 98-99]. Акцентуючи увагу на тому, що методи навчання мають суттєвий вплив на формування готовності майбутніх учителів початкових класів до самооцінювальної діяльності, О. Стрілець-Бабенко пропонує розроблену нею систему навчально-педагогічних ситуацій [87]. Під «навчально-педагогічними ситуаціями» дослідниця розуміє «реальні ситуації, запозичені з досвіду викладача, студена, з літературних джерел, свідчень очевидців, представлені студентам для аналізу, визначення ключових проблемних питань, формулювання ідей щодо можливого розв'язання таких і аналогічних питань» [87, с. 15]. Разом із тим, формуванню високого рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до самооцінювальної діяльності сприяє розгляд так званих конфліктних педагогічних ситуацій, які пов'язані з взаємодією всіх учасників освітнього процесу. Розв'язуючи такі ситуації майбутні учителі мають змогу прогнозувати свої дії та аналізувати власну поведінку.

Отже, беручи до уваги розглянуті моделі, а також урахувуючи специфіку дослідження, ми вважаємо, що *функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентно орієнтованого навчання учнів гімназії має включати такі компоненти: методологічно-пропедевтичний; організаційно-процесуальний і результативно-компетентнісний* (див. рис. 2.1).

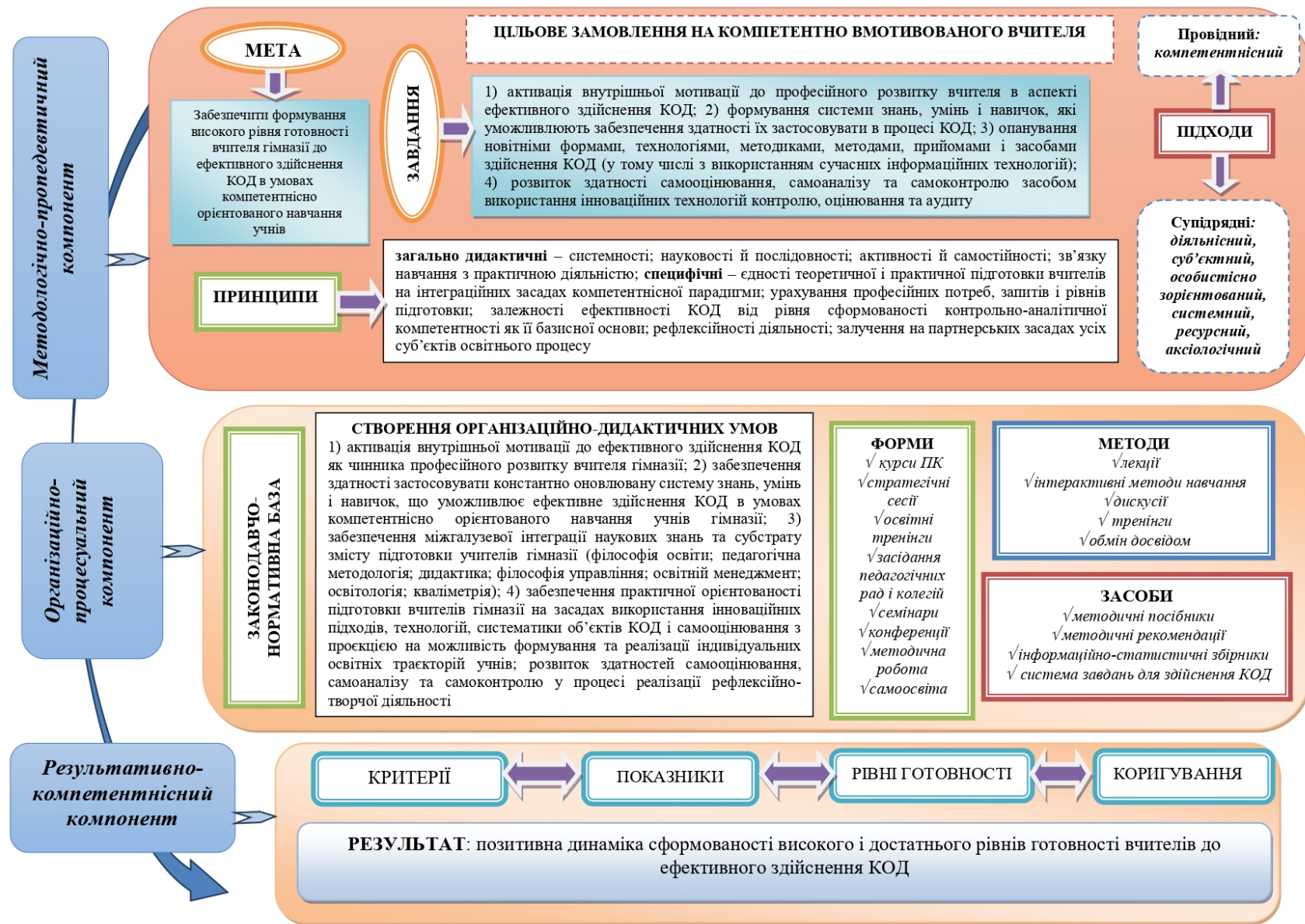


Рис. 2.1. Функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

У межах *методологічно-пропедевтичного компонента* визначено мету підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, завдання, принципи та методологічні підходи. Мета підготовки полягає у формуванні високого рівня готовності вчителя гімназії до зазначеного виду педагогічної діяльності. Досягнення мети підготовки передбачало реалізацію наступних завдань, а саме:

1) активацію внутрішньої мотивації до професійного розвитку вчителя в аспекті ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності;

2) формування системи знань, умінь і навичок у вчителів гімназії, які уможливають забезпечення здатності їх застосовувати в процесі контрольної-оцінювальної діяльності;

3) опанування вчителями гімназії новітніми формами, технологіями, методиками, методами, прийомами і засобами здійснення контрольної-оцінювальної діяльності (у тому числі з використанням сучасних інформаційних технологій);

4) розвиток у вчителів гімназії здатності самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю засобом використання інноваційних технологій контролю, оцінювання та аудиту.

Варто зазначити, що задля успішного моделювання комплікативних дидактичних процесів має бути чітко визначено методологічну основу, принципи, сформульовано мету й завдання модельованої діяльності та прогнозованих результатів. Саме тому в межах *методологічно-пропедевтичного компонента* також було визначено методологічну основу як сукупність провідного методологічного підходу та інтегративного комплексу супідрядних методологічних підходів. Компетентнісний підхід в освіті XXI століття більшістю дидактів (Н. Бібик [9], В. Бондар [11], Л. Калініна [34], В. Краєвський [39], В. Лозова [45], О. Ляшенко [46], І. Малафіїк [47], О. Малихін [48-50], Ю. Мальований [51], І. Осадченко [57], О. Пометун [64], С. Сисоєва [38; 83], О. Топузов [91], А. Хуторської [94], В. Чайка [95]) трактується як парадигмально-визначальний з позицій обумовленого сучасними

вимогами до результатів освітнього процесу на будь-якому рівні переходу від знаннево-орієнтованої парадигми до компетентнісно-орієнтованої. Саме реалізація компетентнісно-орієнтованої парадигми в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти загалом та гімназій зокрема передбачає вимірювання освітніх результатів через рівень сформованості загальних предметних компетентностей учнів. Суголосно до цього результатом підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії визначаємо високий рівень сформованості його готовності до ефективного здійснення досліджуваної діяльності. А готовність, що є результатом, може вимірюватися на основі визначення сукупного рівня сформованості певних компетентностей, опанування якими уможливить якісне здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. До таких компетентностей належать ключові та предметні компетентності учнів. Суголосно до цього результатом підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії визначаємо високий рівень сформованості його готовності до ефективного здійснення досліджуваної діяльності. А готовність, що є результатом, може вимірюватися на основі визначення сукупного рівня сформованості певних компетентностей, опанування якими уможливить якісне здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. До таких компетентностей, розвиток яких є ознаками готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, відносимо: галузеву (філологічну / природничу / фізико-математичну / мистецького спрямування та ін.), проєктувально-дослідницьку, цифрову (діджитальну), професійно-комунікаційну, соціокультурну, контрольну-аналітичну, аналітико-експертну, управлінську та рефлексійну.

Отже, провідним методологічним підходом у процесі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії є компетентнісний підхід. До інтегративного комплексу супідрядних методологічних підходів,

положення яких на незаперечувальній, а навпаки на інтегрально-аккумулятивній основі реалізуються в процесі підготовки вчителя гімназії до здійснення досліджуваної діяльності, відносимо: діяльнісний, суб'єктний, особистісно зорієнтований, системний, ресурсний, аксіологічний.

До сукупності основоположних принципів підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії відносимо: загальнодидактичні – системності; науковості й послідовності; активності й самостійності; зв'язку навчання з практичною діяльністю; специфічні – єдності теоретичної і практичної підготовки вчителів на інтеграційних засадах компетентісної парадигми; урахування професійних потреб, запитів і рівнів підготовки; залежності ефективності контрольної-оцінювальної діяльності від рівня сформованості контрольної-аналітичної компетентності як її базисної основи; рефлексійності діяльності; залучення на партнерських засадах усіх суб'єктів освітнього процесу.

У межах організаційно-процесуального компонента функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії відповідно до визначеної мети й завдань реалізації модельованого процесу передбачено:

- знайомство та дотримання вимог нормативно-правової бази управління якістю освітньої діяльності на рівні гімназії;
- визначення ролі та взаємодії на партнерських засадах суб'єктів освітньої діяльності;
- визначення педагогічно доцільних форм, методів і засобів підготовки вчителя гімназії до здійснення досліджуваної діяльності.

Педагогічно доцільними формами підготовки вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності визначено:

- систематичне проходження курсів підвищення кваліфікації;
- залучення вчителів гімназії до методичної роботи;
- активація неформальної та інформальної освіти;

- участь у стратегічних сесіях, освітніх тренінгах, засіданнях педагогічних рад і колегій, семінарах, конференціях;

- системна й систематична самоосвіта.

До сукупності методів, які ефективно впливають на підготовку вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відносимо:

- лекції;
- інтерактивні методи навчання;
- науково-методичні та методичні дискусії;
- тренінги;
- обмін досвідом.

Серед найбільш дієвих засобів підготовки вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності визначено:

- ІТ-технології;
- методичні посібники;
- методичні рекомендації;
- інформаційно-статистичні збірники;
- варіативні системи завдань для здійснення контрольної-оцінювальної діяльності.

Результативно-компетентнісний компонент визначає прогнозований результат моделювання процесу підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, а саме: готовність учителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Результативно-компетентнісний компонент також передбачає діагностування рівнів сформованості готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

Таблиця 2.1

Критерії визначення рівня готовності вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії

Рівні	Критерії
1	2
Репродуктивний (низький)	Знання вчителя з питань контрольньо-оцінювальної діяльності характеризується фрагментарністю, допускає суттєві помилки в постановці цілей і завдань навчання, обмежено використовує методи й прийоми у площині педагогіки й методики, предметні знання відтворюються репрезентативно, тим самим не забезпечує їх розуміння і засвоєння. Дидактичні проекти нелогічні, неструктуровані, новизна відсутня або обґрунтування недостатньо вичерпне. Контрольно-оцінювальна діяльність обмежується усним опитуванням й оцінювання здійснюється з допомогою традиційних тестів на відтворення. Інноваційні проекти не мають реалізації.
Продуктивний (середній)	Учитель володіє окремими знаннями про навчання й виховання в системі педагогічної освіти, процедуру контрольньо-оцінювальної діяльності, використовує обмежену кількість спеціальних методів, прийомів у площині педагогіки й методики навчання та здійснення контрольньо-оцінювальної процедури, недостатньо успішно передає знання за формами організації та засобами навчання, недостатньо ефективно забезпечує їх ґрунтовне, адекватне розуміння й засвоєння. Виконані дидактичні проекти мають зауваження.
Частково-дослідницький (достатній)	Учитель володіє системою знань про навчання й виховання в системі педагогічної освіти, процедуру контрольньо-оцінювальної діяльності, сукупність предметних знань ретранслюється шляхом використання форм організації й засобів навчання, а також із допомогою ІТ, що забезпечує їхнє достатнє розуміння й засвоєння. Орієнтується в інноваційних технологіях навчання, використовує їх у процесі моделювання освітньої траєкторії здобувача освіти. Грамотно виконує дидактичні проекти контрольньо-оцінювальної діяльності, що містять окремі елементи новизни, є частково-пошуковими. Розуміє кореляцію ефективності контрольньо-оцінювальної діяльності та якості освіти здобувача.
Творчо-перетворювальний (високий)	Учитель володіє системою знань про навчання й виховання в системі педагогічної освіти, постановкою цілей і завдань навчання, процедурою контрольньо-оцінювальної діяльності, використовує в своїй роботі спеціальні методи, прийоми в площині педагогіки й методики, предметні знання відтворює на рівні інтегративної наукової картини світу, застосовує різні форми організації й засоби навчання, забезпечує їхнє надійне розуміння й засвоєння. Активно застосовує інформаційні технології навчання. Успішно й грамотно виконує дидактичні проекти, що характеризуються новизною, позначені творчими елементами, містять оригінальні авторські рішення стосовно розглядуваної проблеми. Контрольно-оцінювальну діяльність учитель моделює відповідно до освітніх запитів здобувачів освіти, орієнтує на подальшу фахову діяльність. Контрольно-оцінювальна діяльність має ознаки управлінської.

Для детальнішого розуміння змісту поняття «готовність учителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії» проаналізуємо основні підходи до дефінітивного аналізу таких дотичних понять, як «оцінювальна

діяльність», «контольна-оцінювальна діяльність», «контрольно-оцінювальна компетентність» та «готовність до контрольно-оцінювальної діяльності» учителів, майбутніх учителів різних навчальних предметів та майбутніх викладачів закладів вищої освіти, які є наявними в актуальній науковій педагогічній літературі (О. Бабкова [6], Н. Бежанова [7], О. Біляковська [10], К. Волкова [17], О. Волошина [18], О. Непокрита [52], Л. Павлюченко [59], О. Полякова [63], Н. Ремез [67], О. Стрілець-Бабенко [86; 87], В. Таточенко [89], А. Шипко [89]).

Так, наприклад, О. Стрілець-Бабенко [86] вважає, що оцінювальна діяльність учителя початкових класів є підсистемою системи педагогічної діяльності вчителя, котра орієнтована на виявлення та аналіз досягнень учнів, визначення рівня їхньої відповідності поставленій меті, формулювання й повідомлення оцінки. Зважаючи на це, під готовністю вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності дослідниця розуміє цілісне стійке утворення. Досліджуване явище, на думку авторки, включає чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у вчителів початкових класів позитивної мотивації та усвідомлену потребу до оцінювання діяльності учнів. Когнітивний компонент передбачає оволодіння вчителями початкових класів ґрунтовними знаннями про мету та шляхи здійснення оцінювальної діяльності та розвиток пізнавальних процесів учителя. До складу операційно-діялісного компонента вчена відносить уміння, які забезпечують ефективну організацію оцінювання діяльності учнів початкових класів, формування в них оцінювальних умінь, організацію взаємодії всіх суб'єктів навчання під час здійснення оцінювальної діяльності. Рефлексивний компонент містить уміння вчителя здійснювати самоаналіз та самооцінку власної діяльності, потребу вчителя до самовдосконалення [86, с. 97-98].

Досліджуючи проблему вдосконалення професійної підготовки вчителів у післядипломній освіті О. Бабкова доходить висновку, відповідно до якого оцінювальна діяльність учителів природничих спеціальностей розглядається як «особливий вид професійної педагогічної діяльності, що забезпечує

співвіднесення перебігу та результатів діяльності учнів і вчителя з наміченим еталоном сформованості системи знань, способів навчання, які уможливають осягнути сутність природничих явищ та процесів і власну роль у вирішенні глобальних проблем взаємодії природи й людини, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість» [6, с. 6-7]. Серед функцій оцінювальної діяльності вчителя природничих спеціальностей вчена виділяє навчальну, виховну, діагностичну, контролювальну, регулятивну, стимулювання учнів до самооцінювання, осмислення природи власних дій і свідомого ставлення до навчання [6, с. 7]. На глибоке переконання О. Бабкової, основними властивостями досліджуваного феномена є «цілісність (наявність необхідних і достатніх елементів, їхня взаємодія, скоординованість, взаємозалежність, взаємозв'язок, взаємозумовленість), компонентність і структурність (взаємозв'язок змістового, організаційного блоків та блоку цілепокладання), функціональність (ціннісно-орієнтаційна, стимулювальна, організаційна, діагностична, контролювальна, рефлексійна функції)» [6, с. 7]. До структури готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності О. Бабкова відносить мотиваційно-орієнтувальний, змістовий, процесуальний та оцінно-рефлексивний компоненти [6]. Мотиваційно-орієнтувальний компонент включає такі невід'ємні елементи, як усвідомленість необхідності ефективно здійснювати оцінювальну діяльність; наявність стійкої професійної позиції; здатність управляти власним емоційним станом; прагнення розвивати професійно важливі якості, знання, уміння та навички. Змістовий компонент передбачає формування певної системи ґрунтовних теоретичних знань із природничих дисциплін. Серед структурних елементів процесуального компоненту вчена виділяє систему вмінь і навичок, необхідну, по-перше, для ефективної організації й здійснення оцінювання. По-друге, здатність учителя природничих дисциплін урахувати психофізіологічний стан учнів у процесі оцінювання їхньої освітньої діяльності, аналізувати її результати, визначати дієві засоби корекції тощо. Останній компонент – оцінно-рефлексивний – передбачає наявність у вчителя природничих дисциплін здатність до свідомого здійснення рефлексійної діяльності, самоконтролю, самоаналізу тощо [6, с. 8].

Цікавою для нашого дослідження є наукова позиція О. Біляковської [10]. Досліджуючи проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, дослідниця доходить висновку, що формуванню в них умінь і навичок контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів не приділяється достатньої уваги. Учена пов'язує це з тим, що, по-перше, «...більшість майбутніх учителів знайомиться з наявною системою оцінювання та її вимогами лише під час педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах» [10, с. 75]; а по-друге, рівень здобутих студентами знань про систему оцінювання навчальних досягнень учнів, а також норми, критерії і способи оцінювання не є достатнім для усвідомлення його практичних дидактичних функцій. О. Біляковська слушно додає, що саме через неготовність ефективно контролювати й оцінювати навчальні досягнення учнів майбутні вчителі стикаються з певними специфічними ускладненнями (труднощами) у своїй професійно-педагогічній діяльності. Серед таких ускладнень дослідниця виокремлює:

- надмірну вчительську вимогливість, з одного боку, або лібералізм, з іншого;
- упередженість до системи оцінювання;
- наявність поблажливості до певних учнів, яка виявляється у високих балах;
- порівняння результатів навчальних досягнень учнів з певними еталонами;
- відсутність чіткої системи оцінювання;
- неврахування життєвих обставин учнів;
- здійснення виховного впливу на деяких учнів шляхом незадовільного оцінювання тощо.

Учена переконана, що постійний контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів є невід'ємними складовими освітнього процесу, оскільки саме вони значним чином впливають на підвищення його якості загалом та освітньої діяльності учнів зокрема. А успішність організації й здійснення ефективної контрольної-оцінювальної діяльності залежить від наявності в майбутнього вчителя певної системи вмінь і навичок, а саме:

«...а) планувати, організовувати контроль і оцінювання успішності школярів;

б) визначати мету, завдання й об'єкт контролю;

в) оцінювати результати контролю, сприймати предмет оцінювання;

г) порівнювати, зіставляти предмет оцінки з визначеними критеріями;

д) обирати форму оцінки, повідомляти її учневі;

е) організовувати оперативний зворотний зв'язок;

є) корегувати результати навчальної діяльності; ж) адекватно реагувати у конфліктних ситуаціях;

з) урахувати психологічні й індивідуальні особливості школярів» [10, с. 76].

Більш того, О. Біляковська наголошує на тому, що разом із практичними вміннями й навичками в основу готовності майбутніх учителів до контролю й оцінюванню навчальних досягнень учнів покладено мотивацію до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності та сукупність теоретичних знань про контрольну-оцінювальну діяльність. Зважаючи на це, у структурі готовності майбутніх учителів до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчена виокремлює три компоненти, зокрема:

- мотиваційний;
- змістовний;
- практичний.

Сутність мотиваційного компонента, на думку О. Біляковської, передбачає усвідомлення майбутніми вчителями значущості контрольної-оцінювальної діяльності; змістовного – глибокі теоретичні знання психологічних і педагогічних основ контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів; практичного – сукупність умінь і навичок організувати й здійснювати контрольну-оцінювальну діяльність.

О. Біляковська також стверджує, що контрольна-оцінювальна діяльність має здійснюватися на основі певної сукупності дидактичних принципів. До цих дидактичних принципів учена відносить:

- об'єктивність;

- плановість;
- систематичність і системність;
- диференційованість;
- відкритість.

Необхідність дотримання принципу об'єктивності О. Біляковська пояснює тим, що під час оцінювання освітньої діяльності учнів учитель має спиратися лише на науково обґрунтовані критерії визначення успішності. Урахування принципу плановості надає вчителю змогу здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність відповідно до визначеного плану. Реалізація принципу систематичності й системності сприяє тому, що контроль та оцінювання освітньої діяльності учнів проводиться на всіх етапах освітнього процесу. Здійснення контрольню-оцінювальної діяльності з дотриманням принципу диференційованості уможлиблює врахування індивідуальних можливостей учнів. Застосування принципу відкритості пояснюється тим, що системний контроль та оцінювання мають проводитися за однаковими для всіх учнів критеріями. Так, учитель, насамперед, має ознайомити учнів із критеріями, за якими їхню освітню діяльність має бути оцінено. Більш того, учитель має не лише повідомити учням про результати оцінювання, а й виконати аналіз отриманих учнями результатів.

О. Біляковська зазначає, що оскільки готовність майбутніх учителів до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів ґрунтується, по-перше, на мотивації контрольню-оцінювальної діяльності, по-друге, на теоретичних знаннях про цю діяльність, по-третє, на практичних уміннях і навичках ефективно здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність, до складу зазначеного феномена входять мотиваційний, змістовний та практичний компоненти [10, с. 30].

Розглядаючи готовність як складноструктуроване та цілісне утворення, С. Калаур стверджує, що саме вона характеризує вибірккову активність особистості [32]. Як складова професійно-педагогічної готовності до роботи в школі, готовність майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень

школярів із предметів природничого циклу інтерпретується вченою як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційного;
- змістового;
- процесуального [32].

До складу мотиваційного компонента входить усвідомлення студентами особистісної, професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, прагнення вдосконалювати наявні знання й уміння у цій галузі. Змістовий компонент включає знання щодо структурних складових оцінювальної діяльності, а також усвідомлення їхнього впливу на освітній процес загалом. Процесуальний компонент містить уміння проєктувати й організувати процес оцінювання тощо. Ученою також визначено чотири рівня оцінювання досліджуваної нею готовності, зокрема, мінімальний, низький, середній та високий [32].

Структуру готовності вчителів гуманітарних дисциплін до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів, на думку Н. Ремез, складають три взаємопов'язані компоненти, а саме:

- мотиваційний;
- змістовий;
- процесуальний [67].

Мотиваційний компонент передбачає:

- усвідомлення ставлення вчителя гуманітарних дисциплін до особистісної, професійної та суспільної значущості оцінювальної діяльності, а також незалежного оцінювання;

- прагнення поширювати наявні знання й удосконалювати вміння щодо тестового оцінювання навчальних досягнень учнів.

До складу змістового компонента входять:

- термінологічна обізнаність учителя гуманітарних дисциплін із сутністю базових понять, які покладено в основу тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;

- уміння розробляти структурно-логічну схему змісту тестового оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу;

- уміння складати тестові завдання різних видів, форматів та конструкцій.

Процесуальний компонент містить такі структурні елементи:

- знання нормативно-правових актів, які регламентують організацію тестового оцінювання навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти;

- обізнаність із процедурами визначення якості дидактичного тесту;

- уміння організувати тестове оцінювання навчальних досягнень учнів у межах певної дисципліни гуманітарного циклу відповідно до загальних вимог тестування.

За Н. Бежановою, готовність учителів до педагогічної діяльності з формування оцінювальних умінь у молодших школярів є складним інтегративним професійно-значущим утворенням, до складу якого входять три компоненти, а саме:

- мотиваційно-орієнтувальний;
- змістово-операціональний;
- оцінювально-рефлексивний [7].

Так, невід'ємними елементами мотиваційно-орієнтувального компонента, на думку дослідниці, є система особистісно значущих мотивів педагогічної діяльності, ціннісних ставлень, орієнтацій, інтересів, настанов тощо.

Структуру змістово-операціонального компонента складають системні знання в психолого-педагогічній та соціально-предметній сферах, уміння оперувати зазначеною системою знань в умовах професійної діяльності. Оцінно-рефлексійний компонент містить такі елементи, як самоаналіз, самокорекція, здатність до саморегуляції тощо.

Цікаву думку щодо готовності молодого вчителя здійснювати оцінювальну діяльність у школі висловлює О. Непокрита [52]. Учена вважає, що вчитель, який готовий до ефективного здійснення оцінювальної діяльності

вирізняється оптимізмом, гуманністю, наполегливістю, толерантністю, відповідальністю, справедливістю, послідовністю, об'єктивністю, систематичністю та наявністю педагогічної інтуїції.

Аналізуючи різні наукові підходи до розуміння змісту й сутності поняття «контрольно-оцінювальна діяльність учителя», Л. Павлюченко зазначає, що, як структурний компонент процесу навчання контрольно-оцінювальна діяльність надає вчителю можливість забезпечити ефективний зворотний зв'язок, оперативно регулювати й коригувати процес навчання, а також конкретизувати завдання на кожному з етапів педагогічної діяльності [59, с. 25]. Учена доходить висновку, відповідно до якого контрольно-оцінювальна діяльність є «процесом визначення результатів навчальних досягнень, зіставлення з наміченими нормами та еталонами з урахуванням особистих досягнень» [59, с. 37]. Серед її складових Л. Павлюченко виокремлює контроль знань і оцінювання учнів. Ці два процеси, як зазначає дослідниця, здійснюються під час повсякденного вивчення результатів освітньої діяльності учнів. Під контролем знань учена розглядає сукупність дій, які спрямовані на отримання об'єктивних результатів освітнього процесу з метою підвищення його ефективності. Стосовно оцінювання, Л. Павлюченко звертає увагу на те, що це є процесом визначення результатів освітньої діяльності не лише учнів, а й учителів. Готовність майбутніх учителів інформатики до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності передбачає наявність у них, по-перше, певної сукупності знань, умінь і навичок, а по-друге, професійної спрямованості якостей і здібностей. Так, майбутній учитель інформатики, готовий до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності, має володіти змістом навчальних програм; методологічними знаннями основ і категорій педагогіки, закономірностей оцінювання; прогностичними вміннями; вміннями здійснювати педагогічне прогнозування, а також визначати вид контролю та його завдання. Основу професійної спрямованості якостей і здібностей готовності майбутнього вчителя інформатики до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності також складає сукупність певних знань, умінь і навичок. Розглянемо їх більш детально. Так, майбутні вчителі математики

мають володіти не лише базовими знаннями в галузі математичних наук, а й мають уміти правильно обирати математичні методи, необхідні для виконання наукових і прикладних завдань з інформатики. Крім того, у майбутніх учителів інформатики мають бути сформовані ґрунтовні теоретичні знання основ інформаційних систем, програмного забезпечення, локальних та глобальних комп'ютерних мереж тощо [59, с. 96].

Питання, пов'язані з визначенням змісту та структури контрольно-оцінювальної діяльності майбутнього вчителя початкових класів на уроках англійської мови, досліджувала О. Волошина [18]. Учена вказує на те, що під час здобуття педагогічної освіти в молодих фахівців мають бути сформовані не лише ґрунтовні теоретичні знання з контролю й оцінюванню навчальних досягнень учнів, вони мають здобути практичний досвід реалізації контрольно-оцінювальної діяльності. Це може відбуватися за умови надання здобувачам освіти реального досвіду методичної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Проте, на думку дослідниці, підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти, яку не зорієнтовано належним чином на практичну підготовку, здебільшого передбачає набуття ними теоретичних знань, а не професійно-орієнтованих практичних умінь і навичок здійснення контрольно-оцінювальної діяльності.

До основних складників контрольно-оцінювальної діяльності О. Волошина відносить:

- виявлення вчителем рівня знань, умінь і навичок, сформованих в учнів під час вивчення певного навчального матеріалу;
- вимірювання рівня зазначеної сукупності знань, умінь і навичок та фіксація здобутих учнями освітніх результатів у вигляді певної оцінки.

Контрольно-оцінювальну діяльність дослідниця розуміє як виявлення навчальних досягнень (освітніх результатів) учнів на різних етапах навчання й порівняння цих досягнень із вимогами чинної програми. Учена зауважує, що оптимізація контрольно-оцінювальної діяльності вчителя початкових класів може буде ефективною лише за певних умов, а саме:

- наявності у вчителя початкових класів сформованих умінь оцінювати навчальні досягнення учнів за урахування їхніх індивідуальних можливостей і потреб;
- застосування розмаїття сучасних підходів, технологій та методів оцінювання навчальних досягнень учнів;
- виявлення вчителями початкових класів творчих умінь щодо вибору ефективних методів оцінювання.

Дослідженням питань, пов'язаних зі здійсненням ефективної оцінювальної діяльності вчителя початкових класів займалася О. Полякова [63]. На глибоке переконання вченої вдосконалення зазначеного виду діяльності має відбуватися на всіх етапах професійно-педагогічного розвитку й саморозвитку вчителя. Зважаючи на це, О. Полякова стверджує, що в умовах сьогодення оцінювальна діяльність учителя стає невід'ємною складовою його щоденної професійно-педагогічної діяльності. Зазначимо, що в нашій дисертаційній праці поділяємо погляди О. Полякової щодо суттєвої відмінності між розвитком оцінювальної діяльності вчителів, котрі мають відповідну освіту й певний практичний досвід професійно-педагогічної діяльності й майбутніх учителів, які ще здобувають освіту в педагогічних закладах вищої освіти.

Неабиякий інтерес для нашого дослідження представляє наукова праця К. Волкової [17]. Аналізуючи стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності, учена робить висновок про те, що в сучасній педагогічній науці створено певні передумови для розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності. У той же час, дослідниця наголошує на тому, що в умовах інклюзивної освіти проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності залишається малодослідженою.

К. Волкова характеризує готовність учителя до оцінювальної діяльності як його складну професійну й особистісну інтегративну характеристику. Ця характеристика «забезпечує виявлення та аналіз рівнів розвитку основних груп компетентностей (ключових, предметних, міжпредметних) учнів, їх відповідності поставленій меті, коректне формулювання оціночних суджень,

аналіз й усвідомлення результатів власної професійної діяльності» [17, с. 7]. Дослідниця пропонує власне визначення поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти», під якою розглядає комплекс особистісно-професійних характеристик. Як зазначає К. Волкова, ці особистісно-професійні характеристики набуваються під час формування інклюзивної компетентності в професійно-педагогічній підготовці й квазіпрофесійній діяльності. А в умовах спільного навчання молодших школярів із різними освітніми потребами наявність у майбутніх учителів початкових класів саме цих характеристик сприяє ефективній реалізації низки функцій оцінювальної діяльності, зокрема: «стимулюючо-мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної, діагностико-корегуючої, рефлексивної, зворотнього зв'язку, соціалізуючої» [17, с. 7]. Структура готовності майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти складається з чотирьох компонентів, а саме:

- мотиваційного;
- когнітивного;
- діяльнісного;
- рефлексійного.

Основними складниками мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, на думку К. Волкової, є особистісно-ціннісна вмотивованість учителя до творчої взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби; а також їхнє об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей учнів із різними освітніми потребами. Когнітивний складник включає, по-перше, сукупність психолого-педагогічних та соціально-педагогічних знань майбутнього вчителя початкових класів у галузі інклюзивної освіти, а по-друге, знання щодо прогнозування, планування й організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти за урахування поставлених педагогічних цілей і завдань. До невід'ємних компонентів діяльнісного складника вчена відносить володіння методикою оцінювання ключових, предметних та міжпредметних компетентностей учнів початкових

класів, а також використання можливостей оцінювальної діяльності задля підвищення рівня соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Високий рівень потреби до здійснення рефлексії оцінювальної діяльності та прагнень до професійного саморозвитку вчена відносить до складу рефлексійного складника готовності майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти [17, с. 7-8].

Під контрольно-оцінювальною компетентністю В. Таточенко та А. Шипко розуміють «складне, багаторівневе утворення, що має багатофункціональну природу (професійну, поліпрофесійну, педагогічну, соціальну, експериментальну, особистісну тощо)» [89, с. 143]. Високий рівень сформованості контрольно-оцінювальної компетентності передбачає наявність у вчителів математики професійно орієнтованих умінь, а саме:

- уміння проєктувати цикл навчання;
- описувати цілі навчання;
- добирати необхідні форми, методи до засоби контрольно-оцінювальної діяльності, застосувати їх під час здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Питання, пов'язані з формуванням контрольно-оцінювальної діяльності вчителя іноземних мов початкових класів, вивчала О. Кміть [36]. У своїх дослідженнях учена надає визначення «компетентності контрольно-оцінювальної діяльності вчителя іноземних мов початкових класів», під якою розуміє «здатність педагога цілеспрямовано планувати, організовувати та реалізовувати контроль; максимально об'єктивно виявляти навчальні досягнення молодших школярів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю; порівнювати наявний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів з очікуваними результатами, визначеними в чинних нормативних документах; здійснювати формувальне та підсумкове оцінювання; виражати результат оцінювання вербально та за допомогою балів; коригувати результати навчальної діяльності здобувачів освіти» [36, с. 61-62].

Структуру зазначеної компетентності, на думку вченої, складають чотири компоненти, а саме:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- діяльнісний;
- рефлексивний.

До складників цієї компетентності віднесено методичні знання та методичні уміння.

Проблема формування контрольної-оцінювальної компетентності викладача англійської мови порушується також в наукових працях О. Української [92]. Учена зазначає, що ця компетентність потребує системного формування, оскільки є ключовою. Беручи до уваги той факт, що у своїй повсякденній професійно-педагогічній діяльності викладачі англійської мови планують різноманітні контрольні-оцінювальні заходи, добирають, адаптують або розробляють тестові завдання, перевіряють результати тощо, під контрольну-оцінювальною компетентністю О. Українська розглядає їхню здатність ефективно здійснювати контрольну-оцінювальну діяльність. Контрольну-оцінювальну компетентність викладачів англійської мови складається з певної сукупності загальних і спеціальних методичних контрольних-оцінювальних підкомпетентностей, які, у свою чергу, включають відповідні знання, уміння та психологічні здатності [92].

Отже, готовність вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентно орієнтованого навчання учнів складається з п'яти конструктів:

- *мотиваційно-цільового;*
- *когнітивно-змістового;*
- *організаційно-управлінського;*
- *суб'єктно-діялісного;*
- *рефлексійно-прогностичного.*

Включення кожного з цих конструктів до структури досліджуваної готовності обумовлюється *основоположними функціями*, реалізація яких

уможлиблює здійснення якісної організації та здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів, а саме: *мотиваційної, цільовизначальної, когнітивної, управлінської, суб'єктно-діяльничної, рефлексійної, прогностичної*.

Рівні сформованості перерахованих конструктивів розуміємо як критерії для визначення сукупного рівня готовності вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів: високий (творчо-перетворювальний), достатній (частково-дослідницький), середній (продуктивний) та низький (репродуктивний).

Перевірку дієвості змодельованого процесу підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії здійснено в ході дослідно-експериментальної роботи.

2.3. Організаційно-дидактичні умови активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем трактування та визначення педагогічних умов загалом та дидактичних умов зокрема надає змогу констатувати наявність різних підходів до розуміння змісту й сутності таких педагогічних категорій, як «умови», «педагогічні умови», «дидактичні умови», «організаційно-дидактичні умови» тощо.

Так, під умовою здебільшого розглядають «необхідну обставину, що уможлиблює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» [88, с. 717].

У науковій праці «Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів» можна знайти наступне трактування поняття «педагогічні умови» – «система заходів та впливів змісту, форм, методів, педагогічних засобів навчання, необхідних для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності» [41, с. 118].

О. Малихін пропонує розглядати дидактичні умови як «комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких ефективно сприяє вдосконаленню освітнього процесу постійно змінюваних вимог до якості знань, умінь і навичок, що в своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей» [49].

О. Курок та С. Куртась надають власне визначення поняттю «педагогічні умови формування оцінювальної компетентності майбутнього вчителя вищої школи», під яким розуміють «взаємопов'язану сукупність освітніх заходів, які забезпечують високу ефективність та результативність процесу формування у магістрантів усіх складників готовності до здійснення оцінювальної діяльності» [42, с. 6].

Під педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти К. Волкова розуміє «спеціально створені та педагогічно керовані обставини, які забезпечують високу ефективність формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [17, с. 8]. Створення педагогічних умов під час підготовки майбутніх учителів початкових класів, на глибоке переконання авторки, забезпечує досягнення головної мети дослідження, яка полягає у формуванні їхньої готовності до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. К. Волковою виявлено й теоретично обґрунтовано наступну сукупність педагогічних умов:

- «формування позитивної мотивації в майбутніх учителів початкових класів щодо вияву педагогічної творчості в оцінювальній діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- корекція на основі контекстного підходу побудови змісту навчальних дисциплін щодо формування в майбутніх учителів початкових класів уявлення про специфіку оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

- активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів і форм підготовки майбутніх

учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти» [17, с. 9].

Науковий інтерес для нашої дисертаційної праці становить визначення сукупності дидактичних умов, яке було сформульовано Н. Делікатною [24]. Учена, яка досліджує питання формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти, вважає, що під сукупністю дидактичних умов слід розглядати єдність штучно створених в освітньому процесі обставин, котрі забезпечують формування досліджуваного феномена на основі теоретичних знань і практичних умінь, здобутих під час професійної підготовки [24]. Н. Делікатною виявлено й обґрунтовано наступну сукупність дидактичних умов, а саме:

«1) цілеспрямоване забезпечення атракції конструктивно-проективної діяльності на мотиваційно-ціннісному рівні;

2) удосконалення змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті надання знань про особливості конструктивно-проективної діяльності вчителя початкової школи;

3) активація застосування інноваційних інтерактивних форм, методів і засобів реалізації конструктивно-проективної діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи;

4) стимулювання рефлексії, спрямованої на оцінювання процесу й результатів конструктивно-проективної діяльності» [24, с. 8].

Аналіз наукової педагогічної літератури свідчить також про відсутність єдиного підходу до класифікації дидактичних умов. Так, вивчення проблеми формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін надало Т. Опалюк змогу визначити провідну, супідрядні та конкретизовані умови (елементи умов) у межах кожної з супідрядних умов [55]. Учена вважає, що сутність провідної дидактичної умови формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя в процесі вивчення гуманітарних дисциплін полягає в практичній реалізації положень компетентнісного як парадигмально-визначального та сукупності інших методологічних підходів. Обґрунтовуючи необхідність створення провідної

дидактичної умови в підготовці майбутніх учителів під час вивчення гуманітарних дисциплін Т. Опалюк пояснює, що в організації процесу цілеспрямованого формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя як комплікативного конструкту урахування положень інших методологічних підходів може прямо чи опосередковано впливати на його ефективність. У цьому контексті авторка акцентує увагу на важливості реалізації основних ідей таких методологічних підходів, як: особистісний, діяльнісний, системний, синергетичний, цілісний, комплексний, акмеологічний, аксіологічний, партисипативний, інтерактивний, ресурсний тощо. Дослідниця виокремлює п'ять супідрядних дидактичних умов, а саме:

- активація мотивації соціалізації особистості майбутнього вчителя на основі використання дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін;
- створення ІТ-соціодидактичного середовища для активації навчання гуманітарних дисциплін на засадах соціалізації їхнього змісту;
- застосування інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на варіативне залучення студентів до соціально значущих навчальних і позанавчальних ситуацій;
- урізноманітнення дидактико-методичного забезпечення для індивідуалізації та диференціації соціально-орієнтованої рефлексійної діяльності студентів педагогічного університету;
- підготовка діагностичного інструментарію для визначення рівня вияву соціально-рефлексійної компетентності як функціонального результату процесу формування соціальної рефлексії [55].

Н. Бежановою виявлено й обґрунтовано сукупність педагогічних умов, створення яких в контексті післядипломної освіти сприяє ефективному розвитку готовності вчителів початкової школи до формування оцінювальних умінь у молодших школярів [7]. Такими педагогічними умовами є «забезпечення програмно-цільової спрямованості курсової, науково-методичної підготовки й самоосвіти вчителів початкових класів на розвиток професійно-особистісних якостей, що входять у структуру готовності до формування оцінювальних умінь у молодших школярів; здійснення курсової підготовки на

засадах особистісно-діяльнісного підходу; проведення колективної професійної рефлексії індивідуального досвіду практичної педагогічної діяльності; здійснення поетапної оперативної діагностики й корекції рівня готовності вчителів до формування оцінювальних умінь у молодших школярів» [7, с. 17].

На думку О. Бабкової, формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності буде ефективним, якщо воно буде базуватися на сукупності трьох організаційно-педагогічних умов [6]. Перша умова передбачає орієнтацію змісту курсів підвищення кваліфікації на усвідомлення вчителем природничих спеціальностей сутності оцінювання навчальних досягнень учнів. Другою умовою виступає науково-методичне забезпечення самоосвіти вчителів у курсовий і міжкурсний періоди на засадах інформаційних технологій. Створення третьої умови спрямовано на актуалізацію вчителями механізмів об'єктивації оцінювання та самооцінювання шляхом створення рефлексивного освітнього середовища. Це може бути досягнуто шляхом «систематичної активізації професійної рефлексії педагогів через включення рефлексивної оцінки до лекційних та практичних занять, тренінгу з використанням аутентичних оцінювальних процедур, групової роботи, ігрових методів тощо» [6, с. 11]. До основних форм і методів формування досліджуваного феномена вчена відносить розроблений нею спецкурс та дистанційний курс «Оцінювальна діяльність вчителів природничих спеціальностей», тренінг «Оцінювання метапредметних результатів навчальної діяльності учнів із предметів природничого циклу» (курсний період), творчу групу «Педагогічне оцінювання навчальних досягнень учнів з біології в контексті нового Державного стандарту», а також організацію та проведення науково-практичних семінарів, вебінарів, он-лайн консультування, роботу віртуальних методичних об'єднань та створення електронного ресурсу [6, с. 10].

І. Гавриш виявлено й обґрунтовано загальнопедагогічні та частково-педагогічні умови формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності [19]. До загальнопедагогічних умов вчена відносить підготовку майбутніх учителів до

створення, розповсюдження й упровадження освітніх нововведень, інноваційне навчання майбутніх учителів та забезпечення цілісного характеру процесу становлення майбутніх учителів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності. Так, підготовка майбутніх учителів до створення, розповсюдження та впровадження освітніх нововведень має функціонувати як цілісна система, бути максимально включеною до освітнього процесу за урахування відповідної технології. Інноваційне навчання майбутніх учителів, на глибоке переконання вченої, має не лише спрямовуватися на їхнє становлення як суб'єктів освітніх інновацій, а й відповідати провідним ідеям особистісно зорієнтованого підходу й інноваційної педагогічної освіти. Цілісний характер процес становлення майбутніх учителів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності забезпечується «включенням до змісту технології блоків-напрямів, орієнтованих на формування в студентів готовності до створення, упровадження та розповсюдження освітніх інновацій в єдності їхніх змістових, функціональних й особистісних компонентів – мотиваційного, цільового, інформаційного, процесуально-діяльнісного та рефлексивного, а також підсистеми професійно важливих якостей майбутнього фахівця» [19, с. 34]. Серед частково-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності дослідниця виокремлює розвиток мотивації інноваційної професійної діяльності, формування готовності майбутніх учителів до педагогічного цілеутворення, формування готовності майбутніх учителів до розповсюдження освітніх інновацій та підготовку майбутніх учителів до впровадження освітніх інновацій [19, с. 34–35].

О. Курок та С. Куртась визначають й обґрунтовують п'ять педагогічних умов, створення яких, на їхню думку, сприяє формуванню високо рівня досліджуваного ними феномена [42]. Серед визначених педагогічних умов науковці виокремлюють наступні:

- «посилення мотивації майбутніх викладачів до підвищення компетентності в сфері оцінювання навчальних досягнень;
- забезпечення взаємодії викладачів, які викладають різні предмети, в оцінюванні навчальних досягнень магістрантів;

- систематизація підготовки майбутніх викладачів до здійснення оцінювальної діяльності шляхом упровадження спеціального навчального курсу «Підготовка майбутнього викладача до оцінювальної діяльності»;

- поетапне оволодіння майбутніми викладачами сучасними оцінювальними методами та їх закріплення на практиці; активне залучення магістрантів до контрольооцінювальної роботи шляхом здійснення самоконтролю та взаємооцінювання; системний моніторинг стану готовності магістрантів до здійснення оцінювальної діяльності» [42, с. 5-6].

На глибоке переконання вчених, реалізації першої педагогічної умови – посиленню мотивації майбутніх викладачів до підвищення компетентності в сфері оцінювання навчальних досягнень – сприяє поєднання групових та індивідуальних форм освітньої діяльності студентів; співвіднесення навчального матеріалу з майбутньою оцінювальною діяльністю; моделювання професійно-педагогічних ситуацій, пов'язаних із здійсненням оцінювальної діяльності; ознайомлення майбутніх викладачів вищої школи з професійною й оцінювальною діяльністю; ознайомлення з вимогами, котрі висуваються до сукупності знань, умінь і якостей викладача вищої школи; формування уявлень про викладача вищої школи; усвідомлення ближніх та кінцевих цілей професійного навчання в закладі вищої освіти; формування в майбутнього викладача вищої школи об'єктивної професійної самооцінки; формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійно-педагогічною діяльністю [42, с. 6]. Забезпечення взаємодії викладачів, які викладають різні предмети, в оцінюванні навчальних досягнень майбутніх викладачів вищої школи має здійснюватися за урахування організаційно-педагогічних, дидактичних та методичних вимог. Серед організаційно-педагогічних вимог О. Курок та С. Куртась виокремлюють проведення спільних нарад із обговорення проблемних питань оцінювальної діяльності; узгодження напрямів і форм спільної оцінювальної діяльності; стимулювання оцінювальної активності майбутніх викладачів вищої школи та процесів самовдосконалення, самопізнання й самовизначення тощо [с. 6]. Дидактичні вимоги передбачають формування цілей і завдань спільної оцінювальної роботи; визначення змісту,

методів, форм і засобів проведення запланованих оцінювальних заходів; розвиток у майбутніх викладачів вищої школи пізнавальних інтересів; формування вмінь самостійно здобувати оцінювальні знання та застосовувати їх на практиці; раціональне використання часу в ході здійснення контрольної оцінювальної діяльності тощо. Розроблення та впровадження плану спільних оцінювальних заходів, тестових та індивідуальних завдань, планів проведення лекцій, бесід, семінарів, тренінгів, дискусій, круглих столів, методичних рекомендацій з оцінювання, взаємне методичне консультування щодо особливостей проведення конкретних оцінювальних заходів; самовдосконалення та підвищення педагогічної майстерності, педагогічний такт і культура мови; використання на практиці технік взаємного оцінювання, на думку вчених, відносяться до методичних вимог. Третя педагогічна умова формування оцінювальної компетентності майбутнього викладача вищої школи передбачає систематизацію підготовки майбутніх викладачів до здійснення оцінювальної діяльності шляхом упровадження спеціального навчального курсу «Підготовка майбутнього викладача до оцінювальної діяльності». Четверта педагогічна умова формування оцінювальної компетентності майбутнього викладача вищої школи – поетапне оволодіння майбутніми викладачами в процесі магістерської підготовки сучасними оцінювальними методами та їх закріплення на практиці – може бути зреалізована, якщо процес формування оцінювальних знань і навичок буде поєднувати сукупність певних етапів, а саме: початковий, проміжний, спеціальний та післядипломний. Необхідність оволодіння майбутніми викладачами вищої школи різноманітними техніками самоконтролю та взаємооцінювання під час професійної підготовки в закладі вищої освіти зумовило формулювання четвертої педагогічної умови, а саме: активне залучення магістрантів до контрольної оцінювальної роботи шляхом здійснення самоконтролю та взаємооцінювання. Головна мета створення п'ятої педагогічної умови – системний моніторинг стану готовності магістрантів до здійснення оцінювальної діяльності – полягає в «розробленні й застосуванні діагностичних методик для вивчення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів

вищої школи до професійної викладацької та оцінювальної діяльності; вивчення стану викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін з урахуванням вимог формування готовності до оцінювальної діяльності; контроль успішності засвоєння системи знань, умінь і навичок майбутніми викладачами вищої школи; моніторинг успішності проходження майбутніми викладачами виробничих практик в умовах вищого навчального закладу» [42, с. 8].

В. Таточенко та А. Шипко [89], які вивчають питання здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчителями математики, визначають певну сукупність педагогічних умов, створення яких ефективно сприяє формуванню в зазначених фахівців контрольної-оцінювальної компетентності. Такими умовами, на думку вчених, є «адаптація вчителів та учнів до контрольної-оцінювальної діяльності; продуктивна взаємодія суб'єктів навчання під час контрольної-оцінювальної діяльності; співставлення критеріїв оцінки результатів навчальної діяльності студентів з шкільними; альтернативність видів, форм, способів, засобів контролю, взаємоконтролю та самоконтролю знань, умінь і навичок на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності» [89, с. 133].

Отже, задля досягнення потенційно максимально можливої ефективності здійснюваної підготовки було визначено **сукупність організаційно-дидактичних умов активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії**, а саме:

- *активація внутрішньої мотивації до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності як чинника професійного розвитку вчителя гімназії;*
- *забезпечення здатності застосовувати константно оновлювану систему знань, умінь і навичок, що уможливорює ефективне здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії;*
- *забезпечення міжгалузевої інтеграції наукових знань і субстрату змісту підготовки вчителів гімназії (філософія освіти; педагогічна методологія;*

дидактика; філософія управління; освітній менеджмент; освітологія; кваліметрія);

- забезпечення практичної орієнтованості підготовки вчителів гімназії на засадах використання інноваційних підходів, технологій, систематики об'єктів контрольної-оцінювальної діяльності й самооцінювання з проєкцією на можливість формування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів;

- розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності (рис 2.2).

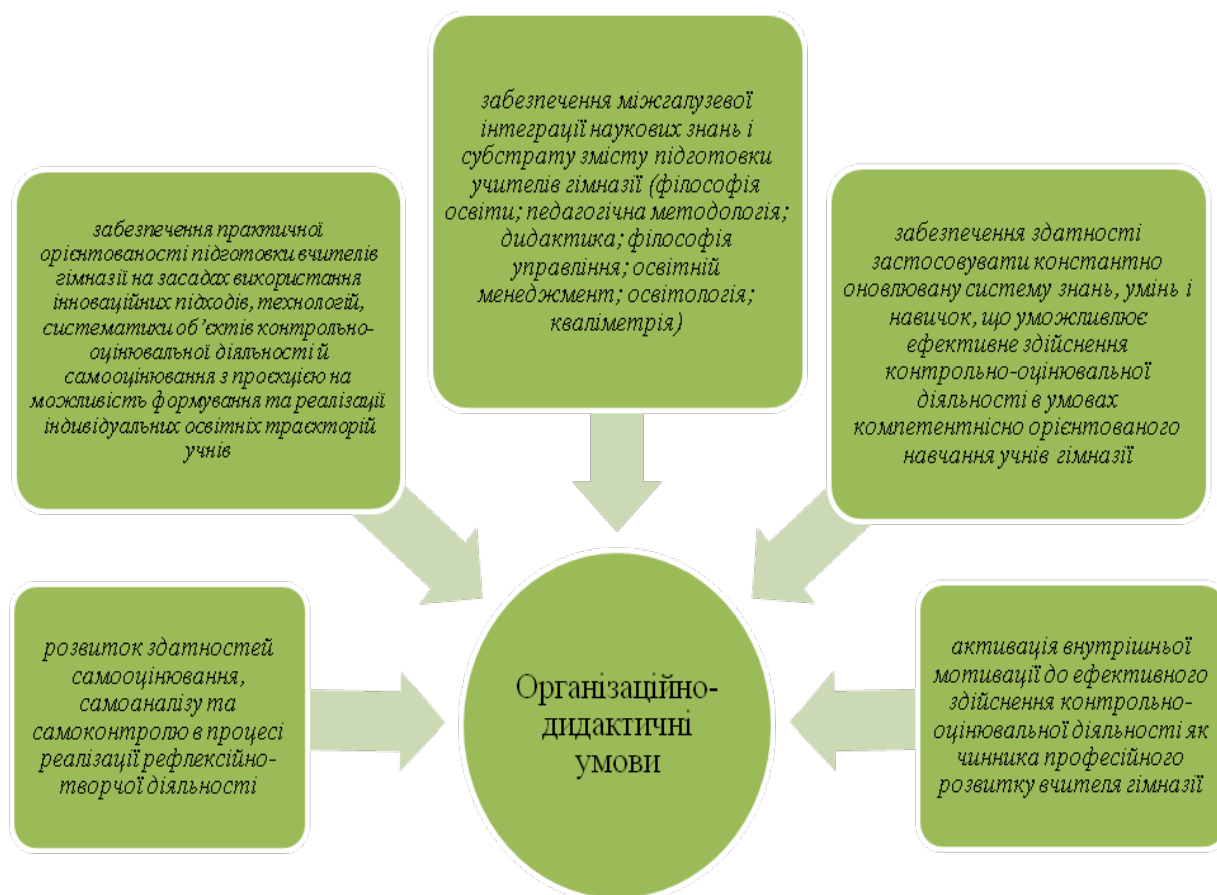


Рис. 2.2. Схематичне зображення сукупності організаційно-дидактичних умов активзації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

Таким чином, вивчення моделювання як загальнонаукового теоретичного методу здійснення дослідження з урахуванням специфіки його застосування в науково-педагогічних дослідженнях загалом та в дослідженнях з теорії навчання (дидактики) дало змогу змодельовати процес підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, а також висловити

припущення, що отримана як результат функційно-структурна модель може бути результативно імплементована в освітній процес закладів загальної середньої освіти на основі створення відповідної сукупності організаційних умов активації досліджуваного процесу.

Результати вивчення досліджуваної проблеми на науково-педагогічному рівні стали ґрунтовною теоретико-методологічною основою для розроблення стратегії проведення дослідно-експериментальної роботи щодо перевірки правильності визначених теоретичних положень на концептуально-верифікованому рівні. Програма, хід та поетапне (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) розгортання педагогічного експерименту буде представлено в третьому розділі дисертаційної праці.

Висновки до розділу 2

У розділі на основі аналізу фундаментальних наукових праць з теорії навчання та дисертаційних праць, котрі було захищено в Україні за останні десятиліття, доведено доцільність застосування методу теоретичного моделювання в педагогічних дослідженнях загалом та дослідженнях з дидактики середньої школи зокрема.

Дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії класифікуємо як функційно-структурну з позицій усвідомлення обумовленості структури діяльності її функційним призначенням. Результатом підготовки є готовність учителя гімназії до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів, яка складається з п'яти конструктів: мотиваційно-цільового; когнітивно-змістового; організаційно-управлінського; суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного. Включення кожного з цих конструктів до структури досліджуваної готовності обумовлюється основоположними функціями, реалізація яких уможливорює здійснення якісної організації та здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів, а саме: мотиваційної,

цілевизначальної, когнітивної, управлінської, суб'єктно-діяльної, рефлексійної, прогностичної.

Функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії включає три компоненти: методологічно-пропедевтичний; організаційно-процесуальний і результативно-компетентісний.

Визначено сукупність організаційно-дидактичних умов активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії: активація внутрішньої мотивації до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності як чинника професійного розвитку вчителя гімназії; забезпечення здатності застосовувати константно оновлювану систему знань, умінь і навичок, що уможливує ефективне здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії; забезпечення міжгалузевої інтеграції наукових знань і субстрату змісту підготовки учителів гімназії (філософія освіти; педагогічна методологія; дидактика; філософія управління; освітній менеджмент; освітологія; кваліметрія); забезпечення практичної орієнтованості підготовки вчителів гімназії на засадах використання інноваційних підходів, технологій, систематики об'єктів контрольної-оцінювальної діяльності й самооцінювання з проєкцією на можливість формування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів; розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності.

Основні наукові результати розділу відображено в наукових працях авторки: [68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78].

Список використаних джерел у розділі 2

1. Амосов М. М. Моделирование мышления и психики. Киев : Наукова думка, 1965. 299 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
3. Асмус В. Ф. Декарт. Москва : Высшая школа, 2006. 335 с. (Классика философской мысли.).
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва : Педагогика, 1977. 257 с.
5. Бабанський Ю. К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.
6. Бабкова О. О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 22 с.
7. Бежанова Н. Л. Розвиток готовності вчителів у післядипломній педагогічній освіті до формування оцінювальних умінь молодших школярів : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 23 с.
8. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с. : іл.
9. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. Овчарук О. В. Київ, 2001. 111 с.
10. Біляковська О. О. Контрольно-оцінювальна діяльність у дискурсі професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. *Збірник наукових праць*. Випуск LXXXIV. Т. 2. 2018. С. 73–77. Режим доступу: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/710035.pdf>.
11. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
12. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект : монографія. Київ : Деміур, 2005. 232 с.
13. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку [Електронний ресурс]. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 64–71. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/18044/1/TIPUSS_2015_3_Briukhanova_Pedahohichne_modeliuvannia.pdf.
14. Белл Э. Т. Творцы математики. Москва : Просвещение, 1979. 256 с.
15. Василюк Т. Г. Дидактичні засади формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 20 с.
16. Волкова К. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в процесі інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2016. Вип. 1 (298) С. 151–158.

17. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2017. 20 с.
18. Волошина О. С. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя початкових класів на уроках англійської мови. *Збірник наукових праць*. 2018. Випуск LXXXII. Т. 3. С. 56–60.
19. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 46 с.
20. Глинский Б. А., Баксанский О. Е. Методология науки: когнитивный анализ : учеб. пособие. Москва : Альтекс, 2001. 188 с.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
22. Гриценко І. С. Інформатичний складник структури загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей. *Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження* : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ : Міленіум, 2018. С. 22–23.
23. Громська О. І., Рогова В. Б., Чернілевський В. Й. Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні. *Використання нетсервера UbiSurfer* : методичний посібник. Київ, 2011. 28 с.
24. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2021. 19 с.
25. Євтушенко Н. І. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2011. 274 с.
26. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
27. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия. 2001. 192 с.
28. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 176 с.
29. Засекіна Т. М. Дидактичні засади реалізації інтегративного підходу в шкільній природничій освіті : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2021. 40 с.
30. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Укр.-фінс. Ін.-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.
31. Калаур С. М. Модель підготовки майбутніх учителів біології та хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2004. Вип. 5. С. 490–495.
32. Калаур С. М. Підготовка майбутніх учителів до оцінювання навчальних досягнень школярів з предметів природничого циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2004. 21 с.

33. Калаур С. М. Психолого-педагогічні умови організації контролю на уроках хімії на основі особистісно-орієнтованого навчання. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2001. Вип. 5. С. 234–239.
34. Калініна Л. М., Рогова В. Б. Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі : програма авторських курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Управління освіти і науки Київської ОДА, Ін-т педагогіки АПН України. Київ-Біла Церква, 2006. 69 с. (Авторський внесок В. Б. Рогової: вступ, теми 9, 10, 11, анкети при вхідному та вихідному діагностуванні).
35. Ключєва Т. М. Особливості формувального оцінювання в умовах Нової української школи. *Таврійський вісник освіти*. 2018. № 4. С. 57–65.
36. Кміть О. В. Контрольно-оцінювальна компетентність майбутнього вчителя іноземних мови початкових класів. *Вісник*. 2020. № 9 (165). С. 58–64. DOI: 10.5281/zenodo.4500373.
37. Коваленко О. А., Коваленко Л. М. Загальна характеристика компетентнісного підходу у вищій освіті. *Формування освітнього середовища: проблеми та інновації* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28-29 берез. 2019 р., м. Харків. Харків : Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва. 2019. С. 16–19.
38. Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Н. М. Чернуха, Н. О. Терентьєва. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. 368 с.
39. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15.
40. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
41. Криворучко А. В. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 1(42). С. 118–121. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2018.42.118-121>.
42. Курок О. І. Куртась С. А. Педагогічні умови формування оцінювальної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 22. С. 5–9.
43. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика. 1976. 64 с.
44. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
45. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблеми дидактики. *Сучасні проблеми дидактики* : [зб. наук. праць / ред. В. І. Лозової]. Харків, 2003. С. 5–15.
46. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти [в Україні]: [теорет. аналіз пробл.]. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2. С. 34–40.
47. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Слово, 2015. 630 с.

48. Малихін О. В. Контроль у функціонуванні моделі системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки* : [зб. наук. ст. / НПУ імені М. П. Драгоманова]. Київ, 2010. Серія : Педагогічні та історичні науки. Вип. LXXXX (90). С. 152–161.
49. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>.
50. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
51. Мальований Ю. Післямова до стандарту. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 2–4.
52. Непокрита О. Особливості готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності в початковій школі [Електронний ресурс]. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 121(2). С. 287–291. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_69.
53. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
54. Ремез Н. Д. Експериментальна модель підготовки вчителів гуманітарних дисциплін у післядипломній освіті до тестового оцінювання навчальних досягнень учнів [Електронний ресурс]. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_2_2011.
55. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польского. Москва : Высшая школа. 1990. 381 с.
56. Опалюк Т. Л. Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2019. 659 с.
57. Опалюк Т. Л. Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: теоретико-методологічний аспект : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 296 с.
58. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2013. 39 с.
59. Павлюченко Л. С. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольної-оцінювальної діяльності. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2014 рік* : зб. наукових праць. Київ : Вид-во «Педагогічна думка», 2014. С. 179–180.
60. Павлюченко Л. С. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольної-оцінювальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 259 с.
61. Павлюченко Л. С. Зміст, структура і технології формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольної-оцінювальної діяльності. *Наукові записки* : [збірник наук. статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Вид-во НПУ ім. В. П. Драгоманова, 2015. Вип. 124. С. 152–158. (Серія педагогічні та історичні науки).

62. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник. Київ : В-во А.С.К., 2003. 240 с.
63. Пикель Р. В. Великий матеріаліст древности (Демокрит) / под ред. и с предисловием Л. И. Аксельрод (Ортодокс). Москва : Новая Москва. 1924. 113 с.
64. Полякова О. Реалізація компетентнісного підходу в оцінювальній діяльності вчителя початкових класів [Електронний ресурс]. 2013. № 11. С. 69–72. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3249/1/Poliakova_O.pdf.
65. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
66. Попов Р. А. Теоретико-методологічні засади розвитку автономності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу : дис. ... докт. пед. наук. Запоріжжя-Тернопіль, 2019. 497 с.
67. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.
68. Рогова В. Б. Аналітико-експертна діяльність учителя гімназії у процесі моделювання освітньої траєкторії здобувачів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : ВД «Гельветика», 2021. № 38. Т. 3. С. 128–132.
69. Рогова В. Б. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес та управлінську діяльність керівника закладу освіти. *Програмне забезпечення у сфері освіти і науки* : матеріали конференції (12–13 травня 2010 р., м. Київ). Київ, 2010. С. 64–69.
70. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя: компетентнісний підхід. *Actuální vymoženostivědy – 2021 : materialy XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference (Praha, 22–30 června 2021 r.)*. Praha, 2021. С. 50–52.
71. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя у змісті управлінської діяльності. *Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти* : матеріали науково-практичної конференції (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.). Херсон : Молодий вчений, 2021. С. 75–79.
72. Рогова В. Б. Контрольні тести як компонент контрольно-оцінювальної діяльності в гімназії (на прикладі гуманітарного профілю). *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience / Педагогіка, психологія та методики викладання: міжнародний досвід* : international scientific and practical conference (м. Рига, Латвія, 16-17 липня 2021 р.). Riga, Latvia, 2021. С. 92–96.
73. Рогова В. Б. Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі : методичний посібник. Біла Церква : КОІПОПК, 2004. 142 с.
74. Рогова В. Б. Педагогічна рада. *Управління школою*. Київ : Радник плюс, 2012. № 3. С. 1–18.
75. Рогова В. Б. Сучасні педагогічні технології початкової школи. *Методичні матеріали для вчителів початкових класів з проблем реалізації нових освітніх*

- програм 4-річної початкової школи (дистанційна форма навчання). 1 клас / за заг. ред. Н. І. Клокар. Біла Церква, 2002. С. 119–124.
76. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти*: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв: ОППО, 2011. С. 129–130.
77. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науково-методичні аспекти професійного зростання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти*. Біла Церква: КОПОПК, 2003. С. 188–191.
78. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16–18 жовтня 2003 року / ред. кол.: Мадзігон В. М., Калініна Л. М., Міщук О. В., Фетяєва В. Л., Дорошенко Ю. О., Фатєєва Е. М., Слюсаренко Н. В. Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. С. 153–159.
79. Розенблют А., Винер Н., Бигелоу Дж. Поведение, целенаправленность и теология. Источник: Винер Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. 2-е издание. Москва: Наука; Главная редакция изданий для зарубежных стран, 1983. С. 297–307 (приложение I).
80. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161–167.
81. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. № 8. С. 1–6.
82. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
83. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання. Київ: Вид. дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
84. Сіняговська І. Ю. Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2011. 20 с.
85. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы. Москва: Просвещение. 1982. 324 с.
86. Стрілець-Бабенко О. В. Емпіричне дослідження впливу системи навчально-педагогічних ситуацій на готовність майбутніх учителів до оцінювальної діяльності [Електронний ресурс]. *Scientific Journal Virtus*, September 16, 2017. С. 97–100. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/28860/1/Virtus%20%2816.09.2017%29.pdf#page=97>.
87. Стрілець-Бабенко О. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до самооцінювальної діяльності. *International Journal of*

- Innovative Technologies in Social Science*. 2019. 3(15). С. 14–18. doi: 10.31435/rsglobal_ijitss/30042019/6458.
88. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа. 2006. 832 с.
89. Таточенко В. І., Шипко А. Л. Контрольно-оцінювальна компетентність майбутніх вчителів математики. *Information Technologies in Education*. 2016. № 26. С. 126–147.
90. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник / за ред. О. І. Ляшенка, Ю. О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2015. 181 с.
91. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.
92. Українська О. О. Сучасне трактування поняття «контрольно-оцінювальна компетентність» викладачів англійської мови [Електронний ресурс]. *Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (СумДУ, 23-24 листопада 2017 р.). Суми : Сумський державний університет, 2017. С. 185–188. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/67222/3/Ukrainska_control_and_appraisal_competence.pdf.
93. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 27–33.
94. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : науч.-метод. пособие. Москва : Эйдос: Ин-т образования человека, 2012. 62 с. : ил., табл. 592.
95. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.
96. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології [Електронний ресурс]. *Рідна школа*. 2021. № 12 (грудень). С. 39–43. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/rsh_2012_12_9.pdf.
97. Шинкаренко В. І. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до оцінної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXII Кариштинські читання) (м. Полтава, 21-22 травня 2015 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава, 2015. С. 230–231.
98. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : автореф. ... дис. докт. пед. наук : 13.00.09 [Електронний ресурс]. Тернопіль, 2020. 39 с. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/aref_shmyr.pdf.
99. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09 [Електронний ресурс]. Кременець-Тернопіль, 2020. 496 с. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/dis_shmyr.pdf.
100. Шмир М. Модель підготовки вчителя іноземної мови. *Virtus. Scientific Journal*. 2019. № 36. С. 142–145.

101. Шмир М. Технологічна модель реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17. Т. 2. С. 126–132.
102. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва-Ленинград : Изд-во «Наука». 1966. 304 с.
103. Эпикур: Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев и др. Москва : Советская энциклопедия, 1983. С. [802] (стб. 2). 840 с.
104. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук. метод. журнал / гол. ред. С. Сисоєва. Київ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ МОДЕЛІ

3.1. Організація та хід педагогічного експерименту

Задля перевірки дієвості авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії було проведено педагогічний експеримент.

Педагогічний експеримент являє собою комплексний метод науково-педагогічного дослідження, що дає змогу: визначати взаємозв'язок між методами й засобами навчання та його результатами, отримати нові знання про причинно-наслідкові відношення між педагогічними чинниками [33, с. 467–468]. Організація педагогічного експерименту відбувалася згідно рекомендацій, що визначені в працях Б. Волкова [2], С. Гончаренка [4], А. Киверялга [15], В. Загв'язинського [5], С. Сисоевої [28; 29].

Основні завдання педагогічного експерименту:

1. Дослідити на рівні пілотного дослідження стан проблеми ефективності здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.
2. На основі визначених змісту та структури контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії дібрати діагностичну вальний інструментарій задля вивчення рівня готовності вчителя гімназії до ефективного здійснення досліджуваної діяльності як невіддільної складової педагогічної діяльності.
3. Уточнити критерії та показники вияву рівнів сформованості готовності вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності.
4. Експериментально перевірити дієвість авторської функційно-структурної дидактичної моделі в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії.

Педагогічний експеримент складався з наступних трьох етапів: констатувальний, формувальний, контрольний.

На *констатувальному етапі* (2015-2016 рр.) відбувалося вивчення стану проблеми, дослідження її актуальності, педагогічної доцільності, здійснено вибір закладів освіти як бази для проведення експерименту. На цьому етапі було також визначено критерії, показники та рівні готовності вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, з'ясовано вихідний рівень такої готовності вчителя.

Під час *формульовального етапу* (2016-2019 рр.) педагогічного експерименту передбачено перевірку гіпотези дослідження про те, що підвищення рівня готовності вчителя гімназії до здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності прямо кореляційно залежить від успішності імплементації в освітній процес теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної моделі їхньої підготовки. У межах цього етапу було реалізовано дидактичні впливи формульовальних заходів на освітній процес, здійснено імплементацію авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії в освітній процес закладів загальної середньої освіти (зокрема гімназій).

Контрольний етап (2020 р.) було проведено статистичний аналіз значущості відмінностей у рівнях сформованості готовності до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності вчителів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп, а також перевірено дієвість дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. За результатами, отриманими на цьому етапі експерименту, було зроблено висновок про прийняття як коректної загальної гіпотези дослідження.

Педагогічний експеримент здійснювався відповідно до розробленої програми, що визначає зміст етапів експерименту й методів дослідження (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Програма педагогічного експерименту

Назва етапу	Зміст етапу експерименту	Методи дослідження
Констатувальний етап (2015-2016 рр.)	На основі визначених теоретико-методологічних та дидактичних засад формулюється мета, завдання, зміст етапів, програми дослідження.	Аналіз психолого-педагогічної, наукової та методичної літератури.
	Визначено критерії, показники та рівні готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії	Аналіз психолого-педагогічної, наукової та методичної літератури; експертна оцінка.
	Здійснено вибір закладів освіти як бази для проведення експерименту. Визначено вихідний рівень готовності вчителя гімназії до контрольної-оцінювальної діяльності.	Метод математичної статистики (критерій згоди Пірсона), анкетування, опитування, бесіди, спостереження.
Формувальний етап (2016-2019 рр.)	Упровадження в освітній процес експериментальної групи розробленої та теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії	Анкетування, тестування, проміжні зрізи.
	Виявлення рівня готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії	Анкетування, тестування кінцевий зріз
Контрольний етап (2020 р.)	Порівняльний аналіз результатів дослідження; проведення статистичного оброблення отриманих даних для визначення ступеня їхньої достовірності; оцінювання ефективності дослідно-експериментальної роботи	Якісний аналіз результатів контролю, кількісний аналіз результатів контролю, методи математичної статистики.
	Формулювання висновків експериментальної роботи; оформлення результатів дослідження.	Аналіз і синтез.

Констатувальний етап експерименту проводився в гімназіях Київської області, на базі Інституту модернізації змісту освіти МОН України та ОППО Житомирської, Миколаївської областей. Загалом на цьому етапі було охоплено понад 534 закладів загальної середньої освіти, у яких працюють понад 10 000 учителів.

У період підготовки до проведення констатувального етапу педагогічного експерименту було вивчено психолого-педагогічну, філософську, управлінську літературу, проаналізовано дисертаційні праці з дотичної проблематики та

нормативно-правові засади управління якістю освітньої діяльності (Закони України «Про освіту» (1991 р., 2017 р.) [6], «Про загальну середню освіту» (2020 р.) [7], «Про вищу освіту» (2014 р.) [8], «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2017 р.) [9]; Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [20]; Концепцію розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.) [11]; Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018 р.) [12]; Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) [13]; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів» від 12.05.2016 р. № 506 [15]; Національний стандарт України «Системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 та професійні стандарти [22]; Концепцію забезпечення якості вищої освіти України» за результатами проекту Tempus «TRUST» [14]; Національну систему забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України; («Towards Trust in Quality Assurance System» N 516935-TEMPUS-1-2011-1-FITEMPUS-SMGR, 15.10.2011-14.10.2014[21])).

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти в гімназії за нормативно-правовими вимогами на практиці відбувається за різними моделями, але має передбачати такі системи оцінювання: інклюзивного освітнього середовища; результатів діяльності й усебічного розвитку здобувачів освіти; діяльності педагогічних працівників; управлінської діяльності керівників; ресурсного забезпечення; управління та механізмів її функціонування й розвитку, що доводить важливість контрольної-оцінювальної діяльності суб'єктів освітнього процесу; необхідність самостійного розроблення критеріїв і показників, правил і визначення процедур оцінювання на основі врахування суб'єктних характеристик учнів, котрі впливають на мотивацію навчання, темп і специфіку опанування ключовими й предметними компетентностями, наскрізними

уміннями, визначеними в освітніх стандартах, ознайомлення з ними й оприлюднення, постійного моніторингу результатів освітньої діяльності учнів гімназії на компетентнісних засадах.

Проаналізовано навчально-методичне забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.); Державний стандарт базової середньої освіти (2011 р., 2020 р.), чинні програми, методичні рекомендації з оцінювання навчальних результатів учнів, вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти.

На основі аналізу навчально-методичного забезпечення контрольно-оцінювальної діяльності вчителя з української мови встановлено, що в документах задекларовано компетентнісно орієнтоване навчання, результатами якого є сформовані предметні й ключові компетентності здобувачів освіти, усі складники яких мають підлягати вимірюванню й оцінюванню. Натомість у програмах, методичних рекомендаціях із оцінювання навчальних результатів учнів найкраще відображено лише знаннєвий складник цих компетентностей.

На констувальному етапі експерименту здійснено анкетування, що мало на меті виявити ставлення вчителів до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, а також відбувалося вивчення міркувань педагогів щодо труднощів її здійснення. Були використані модифіковані тести «Який контроль для Вас є найоптимальнішим?» (Джерело: C.W.L.Hill, G.R. Jones, Strategis Management, 4th ed. Houghton Mifflin Company, 1998, pp. 360–375.) та «Ваш стиль ухвалення рішення» (Джерело: Lussier Robert N. Supervision: A Skill – Building Approach, 2nd ed., pp. 122–123).

З'ясовано, що вчителі виявляють широке коло інтересів контрольно-оцінювальної процедури, зокрема: використання сучасних цифрових платформ задля об'єктивного оброблення результатів навчальних досягнень, оцінювання учнівських проєктів, інформаційне забезпечення контрольно-оцінювальної процедури, система контролю в зарубіжних закладах освіти.

Узагальнення результатів проведеного аналізу надало змогу встановити, що вчителі гімназії мають низку труднощів щодо здійснення контрольно-оцінювальної діяльності, що пов'язані з:

- недостатньою розробленістю науково обґрунтованих організаційно-дидактичних основ діяльності вчителя в умовах успішного впровадження компетентісно орієнтованої освіти;
- недосконалістю науково обґрунтованої системи професійної підготовки вчителя, здатного раціонально добирати й упроваджувати нові технології експертного й моніторингового дослідження, освітнього аудиту, аналізу результатів компетентісно орієнтованого навчання учнів і самоаналізу навчальних досягнень здобувачів освіти;
- незавершеністю науково-методичного й організаційно-технологічного забезпечення процесу оцінювання освітніх результатів учнів;
- недостатнім рівнем методичної підготовки в площині впровадження інноваційних педагогічних технологій у змісті педагогічної освіти учителів гімназії.

Отже, констатовано, що потребує розроблення діагностувальний інструментарій, технології оцінювання компетентісних результатів навчання учнів для організації ефективної контрольно-оцінювальної діяльності вчителя. Не менш важливою є проблема вияву суб'єктності учня під час формування ключових компетентностей, визначення зони відповідальності вчителів за їх формування в процесі опанування всіх шкільних предметів, оскільки ключові компетентності формуються комплексно. У межах дослідження встановлено необхідність розроблення системи формування ключових компетентностей і наскрізних умінь у внутрішньопредметному та міжпредметному вимірах; конкретизації визначення обсягів роботи кожного вчителя-предметника у формуванні певної ключової компетентності як синтезу конкретних монопредметних результатів й інтегрованих результатів навчання, яких мають досягнути здобувачі освіти у процесі вивчення всіх шкільних предметів, а також критерії для визначення рівнів сформованості ключових компетентностей і валідні методики їх оцінювання.

Для проведення діагностування готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії ми скористалися визначеними критеріями, показниками та рівнями цієї готовності. До кожного з критеріїв запропоновано діагностувальний індикатор, а також визначено спосіб фіксації результатів оцінювання. Зіставлення критеріїв, показників і відповідних засобів діагностування рівнів готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання подано в табл. 3.2.

На етапі перевірки дієвості авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії використано комплексний показник готовності, який визначається не сумою значень, отриманих за 5 індикаторами, а досягнення певного (критичного) значення в кожному з них. Тобто готовність учителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії можна віднести до певного рівня, якщо значення за кожним із критеріїв перевищують визначені для кожного рівня готовності критичні значення.

Експериментальною роботою було охоплено 470 учителів гімназій Київської, Закарпатської, Миколаївської областей (Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради Миколаївської області, Боярського академічного ліцею «Гармонія» Боярської міської ради, Путрівського опорного закладу освіти – освітній центр Глевахівської селищної ради Фастівського району Київської області, Лінгвістичної гімназії імені Т. Г. Шевченка Ужгородської міської ради Закарпатської області).

Визначено обсяг вибіркової сукупності, що дає змогу досягти необхідної точності розрахунків вибірових характеристик.

Таблиця 3.2

**Засоби діагностування рівнів готовності вчителя до ефективного здійснення
контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання
учнів гімназії**

Критерії	Засоби діагностування на етапах педагогічного експерименту	Шкала вимірювань
Мотиваційно-цільовий;	Опитувальник (дав змогу оцінити мотиваційно-цільове ставлення до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання на початку й наприкінці експерименту)	«Задоволений», «Незадоволений»
Когнітивно-змістовий;	Теоретичний блок запитань (дав змогу оцінити рівень сформованості когнітивно-змістового компонента готовності до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання на початку й наприкінці експерименту)	Рівні: низький (репродуктивний) (до 25%); середній (продуктивний) (від 26% до 50%) достатній (частково-дослідницький) (від 51% до 75%); високий (творчо-перетворювальний) (понад 75%)
Організаційно-управлінський;	Практичний блок (дав змогу оцінити рівень сформованості організаційно-управлінського компонента готовності вчителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання на початку й наприкінці експерименту)	Рівні: низький (репродуктивний) (до 25%); середній (продуктивний) (від 26% до 50%) достатній (частково-дослідницький) (від 51% до 75%); високий (творчо-перетворювальний) (понад 75%)
Суб'єктно-діяльнісний	Блок діагностувальної роботи (дав змогу оцінити рівень сформованості суб'єктно-діялісного компонента готовності вчителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання на початку й наприкінці експерименту)	Рівні: низький (репродуктивний) (кількісні показники продуктивності відсутні); середній (продуктивний) (наявні поодинокі результати) достатній (частково-дослідницький) (достатні показники продуктивності); високий (творчо-перетворювальний) (високі показники продуктивності)
Рефлексійно-прогностичний	Орієнтований блок (дав змогу оцінити рівень сформованості рефлексійно-прогностичного компонента готовності вчителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання на початку й наприкінці експерименту)	Рівні: низький (репродуктивний) (до 25%); середній (продуктивний) (від 26% до 50%) достатній (частково-дослідницький) (від 51% до 75%); високий (творчо-перетворювальний) (понад 75%)

Вибіркова сукупності визначається на основі спеціальних статистичних формул:

$$n = \frac{\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \left(\frac{t_{n,\alpha}^2 \sigma^2}{d^2} - 1 \right)}, \quad (3.1)$$

n – обсяг вибіркової сукупності (вибірки);

N – обсяг генеральної сукупності;

$t_{n,\alpha}$ – критичне значення розподілу Ст'юдента для числа вчителів n і рівня значимості α ;

d – абсолютна гранично припустима похибка у визначенні значення;

σ – стандартне відхилення.

У розрахунках: критичне значення розподілу Ст'юдента (для $n \rightarrow \infty$ та $\alpha = 0,95$) обирають значення $t_{n,\alpha} = 1,96$; абсолютна гранично припустима похибка у визначенні значення ($d = 0,5$); стандартне відхилення ($\sigma = 2$).

Отже, обсяг вибіркової сукупності визначається за формулою:

$$n = \frac{1}{0,0025 + \frac{1}{N}}, \quad (3.2)$$

де n – обсяг вибіркової сукупності (вибірки); N – обсяг генеральної сукупності.

Перед початком проведення формувального етапу експерименту було створено дві групи: контрольну й експериментальну (ЕГ – 232 вчителі гімназій; КГ – 238 учителів гімназій); було доведено, що експериментальна та контрольна групи не мали статистично значущих відмінностей у рівнях готовності вчителів до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання.

На формувальному етапі педагогічного експерименту були упроваджені заходи, що мали дидактичний вплив на освітній процес, здійснено імплементацію реалізації авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, зокрема, сукупність організаційно-дидактичних умов активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної

діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії в реальний освітній процес закладів загальної середньої освіти, упровадження форм (курси ПК, неформальна й інформальна освіта, стратегічні сесії, освітні тренінги, педагогічні ради і колегії, семінари, конференції, методична робота, самоосвіта), методів (лекції, інтерактивні методи навчання, дискусії, тренінги, обмін досвідом); засобів (ІТ технології, методичні посібники, методичні рекомендації, інформаційно-статистичні збірки, система завдань для здійснення КОД).

Формувальний етап передбачав цілеспрямовану підготовку вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. Така підготовка передбачала використання нетсервера UbiSurfer; інформаційних матеріалів з методичних посібників «Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі», «Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні», тематики стратегічного планування, контролю, аналізу навчальних занять в освітніх організаціях з авторської програми курсів підвищення кваліфікації керівників освіти «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі». Аналізувався індивідуальний потенціал учителів, упроваджувалися відповідні форми підготовки в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Як зазначалося вище, оцінювання рівнів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів здійснювалося за мотиваційно-цільовим; когнітивно-змістовим; організаційно-управлінським; суб'єктно-діяльним та рефлексійно-прогностичним критеріями, що розкривають розвиненість мотивів до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, сформованості знань, умінь, професійно важливих якостей, сукупності компетентностей (галузєва (філологічна / природнича / фізико-математична / мистецького спрямування, проєктувально-дослідницька, цифрова (діджитальна), професійно-комунікаційна, соціокультурна, контрольна-

аналітична, аналітико-експертна, управлінська, рефлексійна). Оцінювання сформованості готовності учителів гімназії до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності відбувається за чотирма рівнями: високий (творчо-перетворювальний), достатній (частково-дослідницький), середній (продуктивний), низький (репродуктивний).

На формувальному етапі здійснено з'ясування релевантності результатів діагностування сформованості готовності учителів КГ та ЕГ з дієвістю авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Одержані результати дослідження обґрунтовують підтвердження або спростування висунутих гіпотез (нульової й альтернативної), що передбачає перевірку однорідності двох емпіричних вибірок у контрольній й експериментальній групах, а також розрахунок критерію узгодженості розподілу Пірсона (χ^2) за формулою:

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 + N_2} \sum_{i=1}^c \frac{(N_1 O_{2i} - N_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} \quad (3.3)$$

де N_1 та N_2 – кількість учителів ЕГ і КГ

O_{1i} і O_{2i} – кількість учителів ЕГ і КГ відповідно з i -м рівнем підготовки;

C – кількість рівнів ($C=3$).

Далі емпіричне значення χ^2 порівнюється з його критичним значенням для відповідної кількості ступенів свободи ($v = (k-1)(c-1)$, де k – кількість груп, які порівнюються між собою; c – кількість рівнів готовності до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання) та бажаного рівня значущості ($\rho \leq 0,01$ або $\rho \leq 0,05$). Вибірки вважаються однорідними, якщо χ^2 емп не перевищує χ^2 кр.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено статистично-кількісний описовий аналіз результатів дослідження, систематизовано й узагальнено результати експериментально-дослідної роботи,

формулювалися загальні висновки. Результати педагогічного експерименту використовувалися у виступах на науково-практичних конференціях, семінарах, висвітлювалися в наукових публікаціях.

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту були створені експериментальна та контрольна групи; здійснено перевірку відсутності статистично значущої відмінності в початкових станах цих груп; створювалися організаційно-дидактичні умови для забезпечення цілеспрямованого дидактичного впливу через застосування форм методів, засобів підготовки відповідно до авторської функційно-структурної дидактичної моделі щодо ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Своєрідним полігоном для апробації складової готовності вчителя до контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання є сукупність компетентностей (галузєва (філологічна / природнича / фізико-математична / мистецького спрямування, проєктувально-дослідницька, цифрова (діджитальна), професійно-комунікаційна, соціокультурна, контрольна-аналітична, аналітико-експертна, управлінська, рефлексійна), вагомість яких визначалася методом експертного оцінювання (табл. 3.3).

Експертне оцінювання здійснювалося комплексною групою експертів з 12 осіб, що формувалася на засадах об'єктивного підходу з дотриманням певних вимог (компетентність з означеної проблеми, спектр професійних інтересів, стаж роботи, досвід експертного оцінювання; інноваційність поглядів).

Для визначення вагомості сукупності компетентностей використовувався метод Делфі, використання якого дало змогу експертами прийняти компетентні рішення, на підставі обміну аргументами. Для оцінювання ступеня узгодженості думок усіх 12 експертів використовувався розрахунок коефіцієнта конкордації Кендала, статистична істотність якого перевірялася за критерієм узгодженості Пірсона (χ^2_p).

Таблиця 3.3

**Змістово-компонентна структура готовності вчителя до ефективного здійснення
контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання
учнів гімназії**

Компоненти	Показники	Компетентності
Мотиваційно-ціннісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ціннісне ставлення до контрольно-оцінювальної діяльності. 2. Умотивованість до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності. 3. Зацікавленість проблемою успішного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності. 4. Усвідомлення важливості контрольно-оцінювальної діяльності. 	мотиваційна
Когнітивно-змістовий-	<ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні знання з предметної області та розуміння контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії. 2. Професійні знання предметної області та розуміння контрольно-оцінювальної процедури оцінювання учнів в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. 3. Знання сучасних методик здійснення контрольно-оцінювальної діяльності. 	галузева (філологічна / природнича / фізико-математична / мистецького спрямування)
Організаційно-управлінський	<ol style="list-style-type: none"> 1. Управлінські знання з предметної області та розуміння контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії. 2. Специфічні методичні знання з контролю як складової системи навчання. 	контрольно-аналітична, аналітико-експертна, управлінська
Суб'єктно-діяльнісний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Здатність використовувати знання у практичній діяльності. 2. Уміння визначати мету, завдання, об'єкти контролю. 3. Уміння забезпечити розуміння учнями навчальних цілей та очікуваних результатів. 4. Уміння планувати й організувати контроль та застосовувати механізми зворотного зв'язку. 	проектувально-дослідницька, цифрова (діджитальна), професійно-комунікаційна
Рефлексійно-прогностичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Особистісна рефлексія (мотиви, здібності, цілі). 2. Інтелектуальна рефлексія (здатність до побудови умовиводів, узагальнень, аналогій, співставлень, лідерство). 3. Емоційна рефлексія. 4. Формування адекватної самооцінки та здійснення коригування власної контрольно-оцінювальної діяльності. 	соціокультурна, рефлексійна

Для визначення коефіцієнта конкордації використовувалася формула,

$$d_j = S_j - \frac{\sum_{j=1}^n S_j}{n}$$

$$S_j = \sum_{i=1}^m R_{ij}$$

$$T_i = \sum_{l=1}^L (t_l^3 - t_l)$$

де l – кількість груп зв'язаних (однакових) рангів;

t – кількість зв'язаних рангів у кожній групі.

Коефіцієнт конкордації змінюється в межах від 0 до 1,0. Чим більше значення коефіцієнта конкордації, тим вище ступінь узгодженості думок експертів. Якщо $K_{\text{кон}} = 1,0$, то є повна узгодженість думок експертів; якщо $K_{\text{кон}} = 0$, то узгодженість повністю відсутня.

Статистична істотність коефіцієнта конкордації перевіряється за критерієм Пірсона (χ_p^2):

$$\chi_p^2 = \frac{12 \cdot \sum_{j=1}^n d^2}{[mn(n+1) - \frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^m T_i]}$$

де χ_p^2 – розрахункове значення Пірсона.

Розрахункове значення χ_p^2 зіставляють із табличним значення χ_{Γ}^2 для $n - 1$ ступенів свободи та довірчої ймовірності ($P = 0,95$ або $P = 0,99$) (наводиться в таблиці). Якщо $\chi_{\Gamma}^2 < \chi_p^2$, то коефіцієнт конкордації істотний.

Згідно процедури оцінювання, експертам необхідно розмістити в певному порядку, за ступенем важливості та значущості компетентності до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. Якщо, на думку експерта, компетентність найбільше впливає на готовності учителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, то їй надається ранг 1, найменш впливовій – ранг 10. Анкета оцінювання компетентностей експертами викладено у Додатку Б.

За результатами експертного оцінювання побудовано зведену матрицю оцінювання компетентностей, що впливають на формування готовності вчителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Зведена матриця рангів оцінювання компетентностей, що впливають на формування готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії

№ /Експерт	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	9	8	8	8	9	8	8	8	8	8	8	8
2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
5	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
6	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2
7	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2
8	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
10	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2
11	9	9	9	9	9	8	8	9	8	8	8	8
12	8	8	8	8	8	9	8	8	8	8	9	9
13	8	9	9	9	9	9	9	9	9	9	8	9
14	9	9	8	9	9	9	9	8	9	9	9	9

Так як в матриці є пов'язані ранги в оцінюванні експертів здійснено переформування рангів. На підставі переформування рангів будується нова матриця рангів (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Зведена матриця переформування рангів оцінювання компетентностей, що впливають на формування готовності вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії

№ / Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	13	10,5	11	10,5	12,5	10,5	11	11	11	11	11	10,5
2	2	3	3	7,5	7	7	7,5	7	6	6,5	6,5	5,5
3	6,5	7,5	7,5	7,5	7	2,5	3	7	6	6,5	6,5	5,5
4	6,5	3	3	3	2,5	2,5	3	2,5	1,5	2	2	5,5
5	6,5	7,5	7,5	7,5	7	7	3	2,5	1,5	2	2	1
6	6,5	7,5	7,5	3	2,5	2,5	3	7	6	6,5	2	5,5
7	2	3	3	3	7	7	7,5	2,5	6	6,5	6,5	5,5
8	2	3	3	3	2,5	7	7,5	7	6	6,5	6,5	5,5
9	6,5	7,5	7,5	7,5	7	7	7,5	2,5	6	6,5	6,5	5,5
10	6,5	3	3	3	2,5	2,5	3	7	6	2	6,5	5,5
11	13	13	13,5	13	12,5	10,5	11	13,5	11	11	11	10,5
12	10,5	10,5	11	10,5	10	13	11	11	11	11	13,5	13
13	10,5	13	13,5	13	12,5	13	13,5	13,5	13,5	13,5	11	13
14	13	13	11	13	12,5	13	13,5	11	13,5	13,5	13,5	13

За зведеною матрицею переформування рангів оцінювання компетентностей, що впливають на формування готовності вчителя до контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого

навчання здійснено статистичну перевірку з обчислення контрольної суми (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Матриця статистичної перевірки з обчислення контрольної суми рангів оцінювання компетентностей, що впливають на готовність учителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

Фактор/ Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Сума рангів	d	d ²
x ₁	13	10.5	11	10.5	12.5	10.5	11	11	11	11	11	10.5	133.5	43.5	1892.25
x ₂	2	3	3	7.5	7	7	7.5	7	6	6.5	6.5	5.5	68.5	-21.5	462.25
x ₃	6.5	7.5	7.5	7.5	7	2.5	3	7	6	6.5	6.5	5.5	73	-17	289
x ₄	6.5	3	3	3	2.5	2.5	3	2.5	1.5	2	2	5.5	37	-53	2809
x ₅	6.5	7.5	7.5	7.5	7	7	3	2.5	1.5	2	2	1	55	-35	1225
x ₆	6.5	7.5	7.5	3	2.5	2.5	3	7	6	6.5	2	5.5	59.5	-30.5	930.25
x ₇	2	3	3	3	7	7	7.5	2.5	6	6.5	6.5	5.5	59.5	-30.5	930.25
x ₈	2	3	3	3	2.5	7	7.5	7	6	6.5	6.5	5.5	59.5	-30.5	930.25
x ₉	6.5	7.5	7.5	7.5	7	7	7.5	2.5	6	6.5	6.5	5.5	77.5	-12.5	156.25
x ₁₀	6.5	3	3	3	2.5	2.5	3	7	6	2	6.5	5.5	50.5	-39.5	1560.25
x ₁₁	13	13	13.5	13	12.5	10.5	11	13.5	11	11	11	10.5	143.5	53.5	2862.25
x ₁₂	10.5	10.5	11	10.5	10	13	11	11	11	11	13.5	13	136	46	2116
x ₁₃	10.5	13	13.5	13	12.5	13	13.5	13.5	13.5	13.5	11	13	153.5	63.5	4032.25
x ₁₄	13	13	11	13	12.5	13	13.5	11	13.5	13.5	13.5	13	153.5	63.5	4032.25
Σ	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	1260		24227.5

$$d = \sum x_{ij} - \frac{\sum \sum x_{ij}}{n} = \sum x_{ij} - 90$$

Перевірка правильності складання матриці на основі обчислення контрольної суми

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+14)14}{2} = 105$$

Суми по стовпчиках матриці рівні між собою й контрольної суми, значить, матриця складена правильно.

Скористаємося коефіцієнтом конкордації для випадку, коли є пов'язані ранги (однакові значення рангів в оцінках одного експерта):

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot m^2(n^3 - n) - m \cdot \sum T_i}$$

де $S = 24227,5$, $n = 14$, $m = 12$

$$T_i = \frac{1}{12} \cdot \sum (t_l^3 - t_l)$$

L_i - число зв'язок (видів повторюваних елементів) в оцінках i -го експерта,
 t_l - кількість елементів в l -й зв'язці для i -го експерта (кількість повторюваних елементів).

$$T_1 = [(3^3-3) + (3^3-3) + (6^3-6) + (2^3-2)]/12 = 22$$

$$T_2 = [(2^3-2) + (5^3-5) + (4^3-4) + (3^3-3)]/12 = 17,5$$

$$T_3 = [(3^3-3) + (5^3-5) + (4^3-4) + (2^3-2)]/12 = 17,5$$

$$T_4 = [(2^3-2) + (4^3-4) + (5^3-5) + (3^3-3)]/12 = 17,5$$

$$T_5 = [(4^3-4) + (5^3-5) + (4^3-4)]/12 = 20$$

$$T_6 = [(2^3-2) + (5^3-5) + (4^3-4) + (3^3-3)]/12 = 17,5$$

$$T_7 = [(3^3-3) + (4^3-4) + (5^3-5) + (2^3-2)]/12 = 17,5$$

$$T_8 = [(3^3-3) + (5^3-5) + (4^3-4) + (2^3-2)]/12 = 17,5$$

$$T_9 = [(3^3-3) + (7^3-7) + (2^3-2) + (2^3-2)]/12 = 31$$

$$T_{10} = [(3^3-3) + (6^3-6) + (3^3-3) + (2^3-2)]/12 = 22$$

$$T_{11} = [(3^3-3) + (6^3-6) + (3^3-3) + (2^3-2)]/12 = 22$$

$$T_{12} = [(2^3-2) + (8^3-8) + (3^3-3)]/12 = 44,5$$

$$\sum T_i = 22 + 17,5 + 17,5 + 17,5 + 20 + 17,5 + 17,5 + 17,5 + 31 + 22 + 22 + 44,5 = 266,5$$

Узгодженість думок експертів визначено за коефіцієнтом конкордації.
 Розрахунок коефіцієнта конкордації здійснено за формулою:

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot m^2(n^3 - n) - m \cdot \sum T_i}$$

$$T_i = \frac{1}{12} \cdot \sum (t_l^3 - t_l)$$

де T_i - число зв'язок (видів повторюваних елементів) в оцінках i експерта,
 t_l - кількість елементів в l -й зв'язці для i експерта (кількість повторюваних елементів).

Скористаємося коефіцієнтом конкордації для випадку, коли є пов'язані ранги (однакові значення рангів в оцінках одного експерта):

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot m^2(n^3 - n) - m \cdot \sum T_i}$$

де $S = 24227,5$, $n = 14$, $m = 12$

$$T_i = \frac{1}{12} \cdot \sum (t_l^3 - t_l)$$

L_i – число зв'язок (видів повторюваних елементів) в оцінках i -го експерта, t_l – кількість елементів в l -й зв'язці для i -го експерта (кількість повторюваних елементів).

$$W = \frac{24227.5}{\frac{1}{12} \cdot 12^2(14^3 - 14) - 12 \cdot 266.5} = 0.82$$

Коефіцієнт конкордації $W = 0,82$ свідчить про наявність високого ступеня узгодженості думок експертів. Для оцінювання значущості коефіцієнта конкордації визначимо критерій узгодження Пірсона:

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot mn(n+1) + \frac{1}{n-1} \cdot \sum T_i}$$

$$\chi^2 = \frac{24227.5}{\frac{1}{12} \cdot 12 \cdot 14(14+1) + \frac{1}{14-1} \cdot 266.5} = 127.85$$

Обчислений χ^2 порівнюємо з табличним значенням для числа ступенів свободи $K = n-1 = 14-1 = 13$ і за заданого рівня значущості $\alpha = 0,05$.

Оскільки χ^2 розрахунковий $127,85 \geq$ табличного $(22,36203)$, то коефіцієнт конкордації $W = 0,82$ – величина не випадкова, а тому отримані результати мають сенс і можуть використовуватися в подальших дослідженнях.

Відповідно до програми педагогічного експерименту, перед початком проведення формувального етапу експерименту необхідно виявити наявний рівень готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання, перевірити відсутність статистично значущих відмінностей у рівнях готовності вчителів експериментальної та контрольної груп.

Оцінювання рівнів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів на констатувальному етапі педагогічного експерименту здійснювалося за мотиваційно-цільовим; когнітивно-

змістовим; організаційно-управлінським; суб'єктно-діяльним та рефлексійно-прогностичним критеріями.

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за мотиваційно-цільовим критерієм діагностувалася за показниками: ціннісного ставлення до контрольної-оцінювальної діяльності, умотивованості до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, зацікавленості проблемою успішного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, усвідомлення важливості контрольної-оцінювальної діяльності (табл. 3.7).

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що на констатувальному етапі експерименту за мотиваційно-цільовим критерієм більшість учителів має низький (репродуктивний) рівень готовності до контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання.

Таблиця 3.7

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваційно-цільовим критерієм (констатувальний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Ціннісне ставлення до контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	47	20,25	47	20,25	46	19,84
Умотивованість до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	87	37,5	52	22,41	46	19,84	47	20,25
Зацікавленість проблемою успішного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	47	20,25	47	20,25	46	19,84
Усвідомлення важливості контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	87	37,5	52	22,41	46	19,84	47	20,25

Так, за показником – ціннісне ставлення до контрольно-оцінювальної діяльності – в ЕГ низький (репродуктивний) рівень готовності мають 39,66% учителів, у КГ – 40,35% учителів, відхилення складає – 0,69%; за показником – умотивованість до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності – в ЕГ низький (репродуктивний) рівень готовності мають 37,5% учителів, у КГ – 38,24% вчителів, відхилення складає – 0,74%; за показником – зацікавленість проблемою успішного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності – в ЕГ низький (репродуктивний) рівень готовності мають 39,66% вчителів, у КГ – 40,35% вчителів, відхилення складає – 0,69%. За іншими показниками мотиваціо-цільового критерія на середньому (продуктивному), достатньому частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях статистично значущої відмінності в початкових станах готовності вчителів КГ та ЕГ також не виявлено (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваціо-цільовим критерієм (констатувальний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за когнітивно-змістовим критерієм діагностувалася за показниками: загальних і професійних знань з предметної області та розуміння контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, а

також знань сучасних методик здійснення контрольної-оцінювальної діяльності (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за когнітивно-змістовим критерієм (констатувальний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Загальні знання з предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної діяльності вчителя	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	87	37,5	52	22,41	46	19,84	47	20,25
Професійні знання з предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної процедури оцінювання учнів в умовах компетентісно орієнтованого навчання	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66
Знання сучасних методик здійснення контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	47	20,25	47	20,25	46	19,84

Аналіз результатів діагностування засвідчив, що на констатувальному етапі експерименту за когнітивно-змістовим критерієм більшість учителів має низький (репродуктивний) рівень готовності до контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання. Так, за показником – загальні знання з предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної діяльності вчителя – в ЕГ низький (репродуктивний) рівень готовності мають 37,5% учителів, у КГ – 38,24% вчителів, відхилення складає – 0,74%; за показником – професійні знання з предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної процедури оцінювання учнів в умовах компетентісно орієнтованого навчання – в ЕГ низький (репродуктивний) рівень готовності мають 39,66% учителів, у КГ – 40,35% учителів, відхилення складає – 0,69%. За іншими показниками когнітивно-змістового критерію на середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях статистично значущої відмінності в початкових станах готовності вчителів КГ та ЕГ також не виявлено (рис. 3.2).

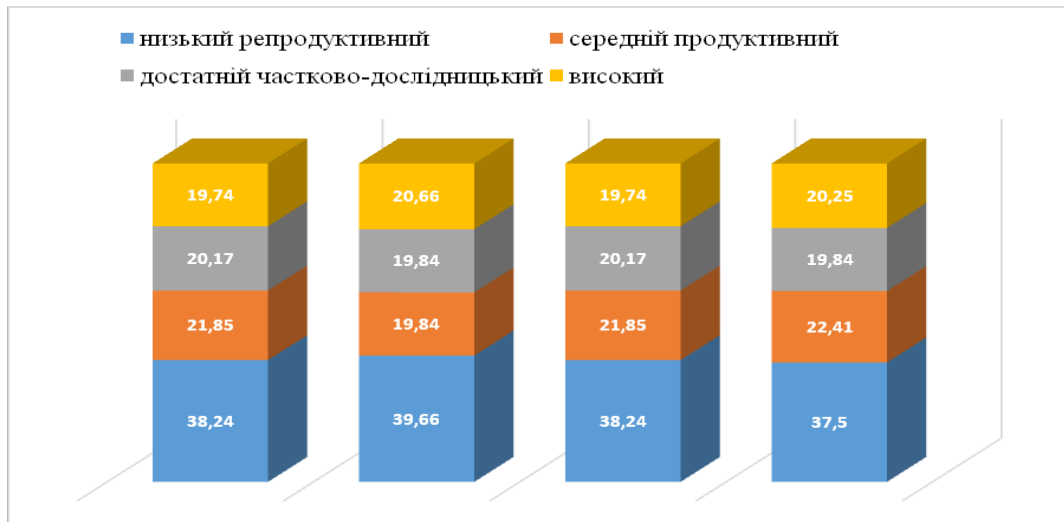


Рис. 3.2. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за когнітивно-змістовим критерієм (констатувальний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за організаційно-управлінським критерієм діагностувалася за показниками наявності управлінських знань із предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії та специфічних методичних знань із контролю як складової системи навчання (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за організаційно-управлінським критерієм (констатувальний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високій (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Управлінські знання з предметної області та розуміння контрольної-оцінювальної діяльності вчителя	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66
Специфічні методичні знання з контролю як складової системи навчання	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66

За показниками організаційно-управлінського критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях статистично

значущої відмінності в початкових станах готовності вчителів КГ та ЕГ не виявлено (рис. 3.3).

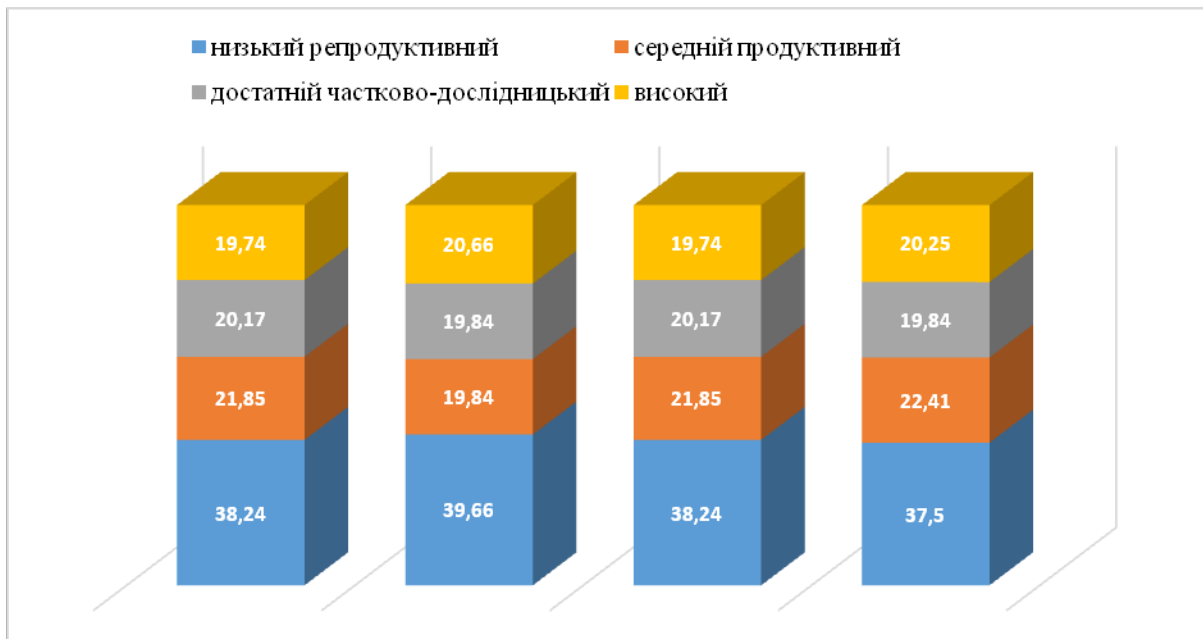


Рис. 3.3. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за організаційно-управлінським критерієм (констатувальний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за суб'єктно-діяльнісним критерієм діагностувалася за показниками наявності здатності використовувати знання в практичній діяльності, уміння визначати мету, завдання, об'єкти контролю, забезпечити розуміння учнями навчальних цілей та очікуваних результатів, планувати й організувати контроль та застосовувати механізми зворотного зв'язку (табл. 3.10).

За показниками суб'єктно-діялісного критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях статистично значущої відмінності в початкових станах готовності вчителів КГ та ЕГ не виявлено (рис. 3.4).

Таблиця 3.10

Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність використовувати знання в практичній діяльності	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	87	37,5	52	22,41	46	19,84	47	20,25
Уміння визначати мету, завдання, об'єкти контролю	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	47	20,25	47	20,25	46	19,84
Уміння забезпечити розуміння учнями навчальних цілей та очікуваних результатів	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66
Уміння планувати й організувати контроль та застосовувати механізми зворотного зв'язку	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66

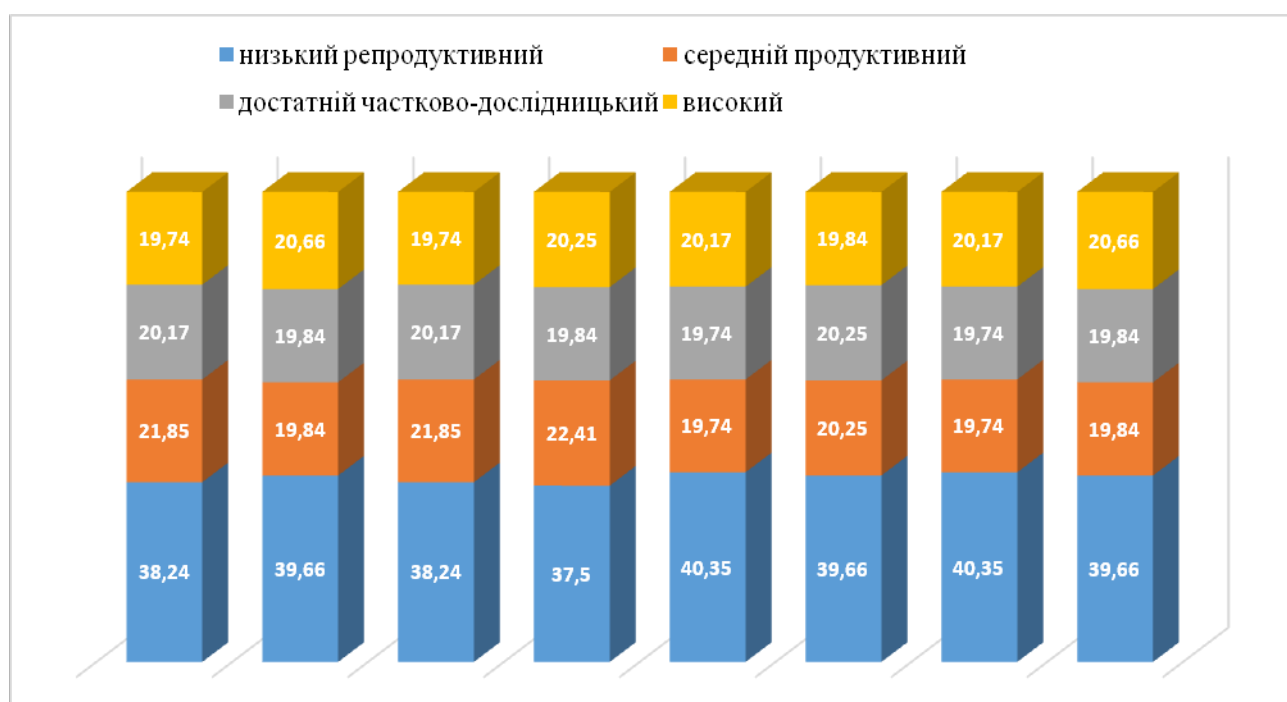


Рис. 3.4. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діяльнісним критерієм (констатувальний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм діагностувалася за показниками наявності особистісної, інтелектуальної, емоційної рефлексії,

адекватної самооцінки та здатності до здійснення коригування контрольно-оцінювальної діяльності (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексивно-прогностичним критерієм (констатувальний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Особистісна рефлексія	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66
Інтелектуальна рефлексія	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	87	37,5	52	22,41	46	19,84	47	20,25
Емоційна рефлексія	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	47	20,25	47	20,25	46	19,84
Адекватна самооцінка	КГ	96	40,35	47	19,74	47	19,74	48	20,17
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66
Здатність до коригування власної контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	91	38,24	52	21,85	48	20,17	47	19,74
	ЕГ	92	39,66	46	19,84	46	19,84	48	20,66

За показниками рефлексійно-прогностичного критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях статистично значущої відмінності в початкових станах готовності вчителів КГ та ЕГ не виявлено (рис. 3.5).

Отже, на констатувальному етапі педагогічного експерименту статистично значущих відмінностей у сформованості рівнів готовності до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання вчителів ЕГ та КГ немає. Однорідність вибірок перевірено з використанням критерію Пірсона (χ^2) (табл. 3.12).

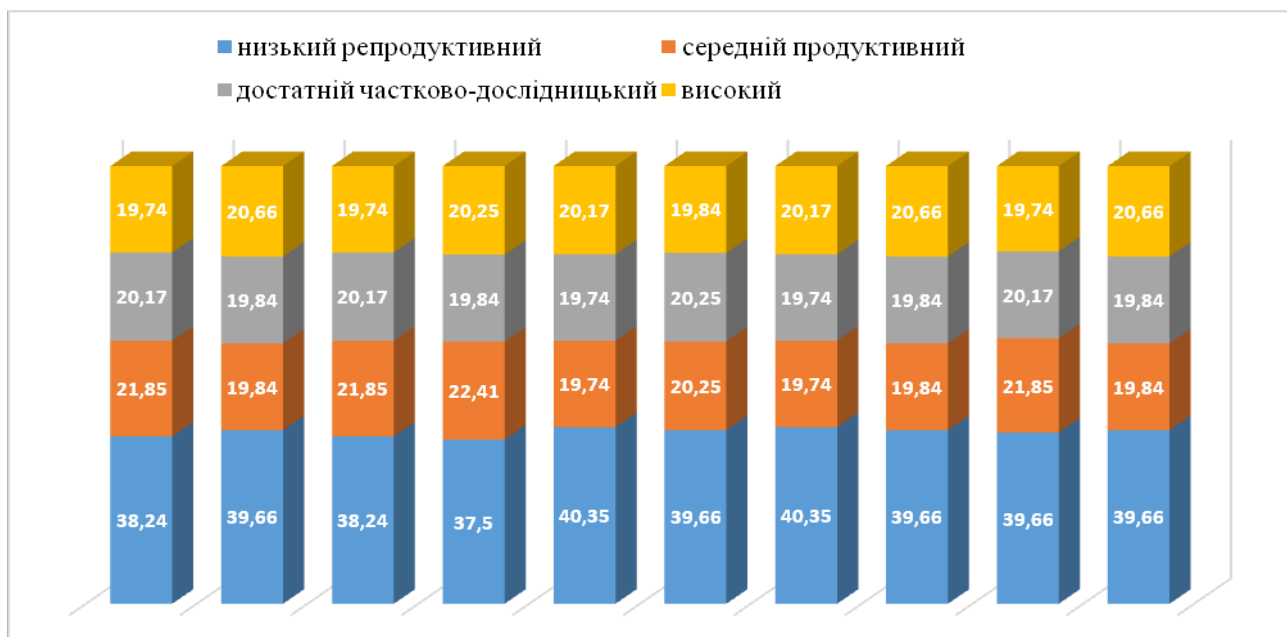


Рис. 3.5. Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм (констатувальний етап)

Таблиця 3.12

Порівняння результатів сформованості рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Рівні	КГ ($n_1=238$)		ЕГ ($n_2=232$)		ЕГ-КГ	Значення критерію	
	осіб	%	осіб	%		$\chi^2_{\text{емпіричне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ ($\rho = 0,05$)
Низький (репродуктивний)	93	39,08	91	39,22	+ 0,14	$\chi^2 = 0,029$	$\chi^2 = 7,815$
Середній (продуктивний)	50	21,00	48	20,69	- 0,33		
Достатній (частково-дослідницький)	48	20,17	46	19,83	- 0,34		
Високий (творчо-перетворювальний)	47	19,75	47	20,26	+ 0,51		

На формуальному етапі експериментальної роботи було реалізовано імплементацію авторської функційно-структурної дидактичної моделі в освітній процес гімназій. Здійснено вивчення законодавчо-нормативної бази управління якістю освітньої діяльності на рівні гімназії; організацію взаємодії на партнерських засадах суб'єктів освітньої діяльності; упровадження педагогічно доцільних форм, методів і засобів підготовки вчителів гімназій до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності.

На контрольному етапі педагогічного експерименту здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваної готовності. Оцінювання рівнів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів на контрольному етапі педагогічного експерименту відбувалося за мотиваційно-цільовим, когнітивно-змістовим, організаційно-управлінським, суб'єктно-діяльним та рефлексійно-прогностичним критеріями.

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваційно-цільовим критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту наведено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваційно-цільовим критерієм (контрольний етап педагогічного експерименту)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Ціннісне ставлення до контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Умотивованість до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	65	27,31	65	27,31	61	25,63	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Зацікавленість проблемою успішного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Усвідомлення важливості контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72

Графічний аналіз результатів діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах

компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваційно-цільовим критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить, що значний перерозподіл кількості викладачів відбувався за низьким (репродуктивним) та високим (творчо-перетворювальним) рівнями готовності. Так, цей показник в ЕГ за низьким рівнем складає 15,09%, за високим – 26,72%; у КГ за низьким рівнем – 26,89%, за високим – 20,59%.

За показниками мотиваційно-цільового критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях існують статистично значущі відмінності в станах сформованості готовності вчителів КГ та ЕГ (рис. 3.6).

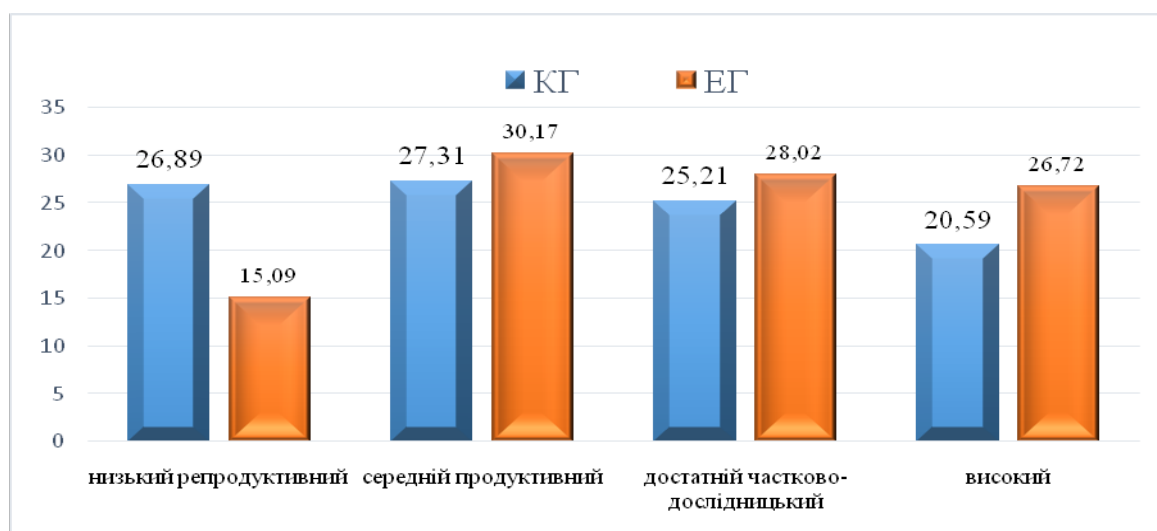


Рис. 3.6. Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за мотиваційно-цільовим критерієм (контрольний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за когнітивно-змістовим критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту представлено в таблиці 3.14.

Графічний аналіз результатів діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за когнітивно-змістовим критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить, що значний перерозподіл кількості вчителів відбувався за низьким

(репродуктивним) та високим (творчо-перетворювальним) рівнями готовності. Так, цей показник в ЕГ за низьким рівнем складає 14,22%, за високим – 26,72%; у КГ за низьким рівнем – 27,31%, за високим – 19,75%.

Таблиця 3.14

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за когнітивно-змістовим критерієм (контрольний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Загальні знання з предметної області та розуміння контрольно-оцінювальної діяльності вчителя	КГ	65	27,31	65	27,31	61	25,63	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Професійні знання з предметної області та розуміння процедури оцінювання учнів в умовах компетентісно орієнтованого навчання	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Знання сучасних методик здійснення контрольно-оцінювальної діяльності	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72

За показниками когнітивно-змістового критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях існують статистично значущі відмінності в станах сформованості готовності вчителів КГ та ЕГ (рис. 3.7).

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за організаційно-управлінським критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту представлено в таблиці 3.15.

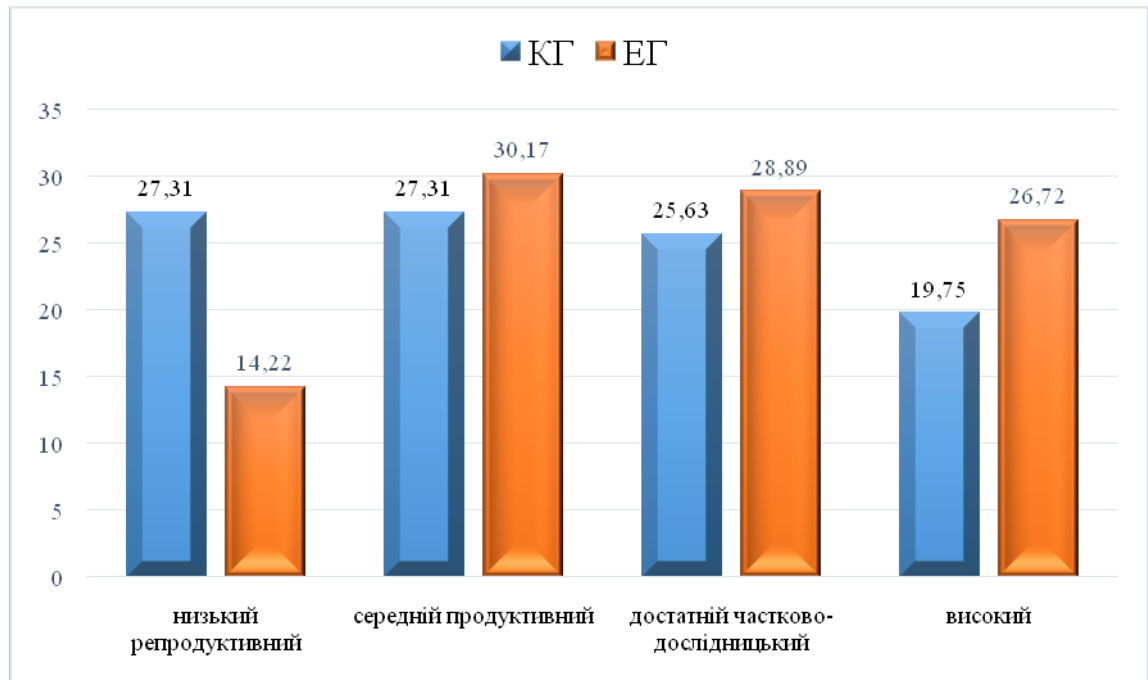


Рис. 3.7. Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за когнітивно-змістовим критерієм (контрольний етап)

Таблиця 3.15

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за організаційно-управлінським критерієм (контрольний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Управлінські знання з предметної області та розуміння контролю-оцінювальної діяльності вчителя	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Специфічні методичні знання з контролю як складової системи навчання	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72

Графічний аналіз результатів діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання за організаційно-управлінським критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить, що значний перерозподіл кількості викладачів відбувався за низьким (репродуктивним) та високим (творчо-перетворювальним) рівнями готовності.

Так, цей показник в ЕГ за низьким рівнем складає 15,09%, за високим – 26,72%; у КГ за низьким рівнем – 26,89%, за високим – 20,59%.

За показниками організаційно-управлінського критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях існують статистично значущої відмінності в станах сформованості готовності вчителів КГ та ЕГ (рис. 3.8).

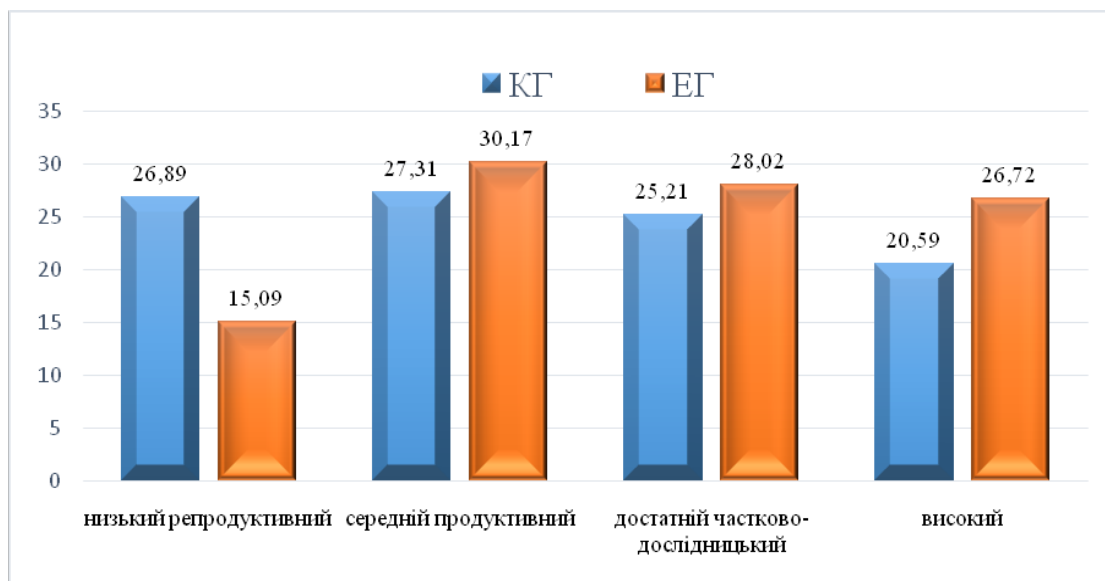


Рис. 3.8. Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за організаційно-управлінським критерієм (контрольний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діяльнісним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту наведено в таблиці 3.16.

Графічний аналіз результатів діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діяльнісним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить, що значний перерозподіл кількості вчителів відбувався за низьким (репродуктивним) та високим (творчо-перетворювальним) рівнями готовності. Так, цей показник в ЕГ за низьким рівнем складає 15,09%, за високим – 26,72%; у КГ за низьким рівнем – 25,63%, за високим – 19,75%.

Таблиця 3.16

Результати діагностування рівнів готовності учителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діяльнісним критерієм (контрольний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність використовувати знання в практичній діяльності	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Уміння визначати мету, завдання, об'єкти контролю	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Уміння забезпечити розуміння учнями навчальних цілей та очікуваних результатів.	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Уміння планувати й організувати контроль та застосовувати механізми зворотного зв'язку.	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72

За показниками суб'єктно-діялісного критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях існують статистично значущої відмінності в станах сформованості готовності вчителів КГ та ЕГ (рис. 3.9).

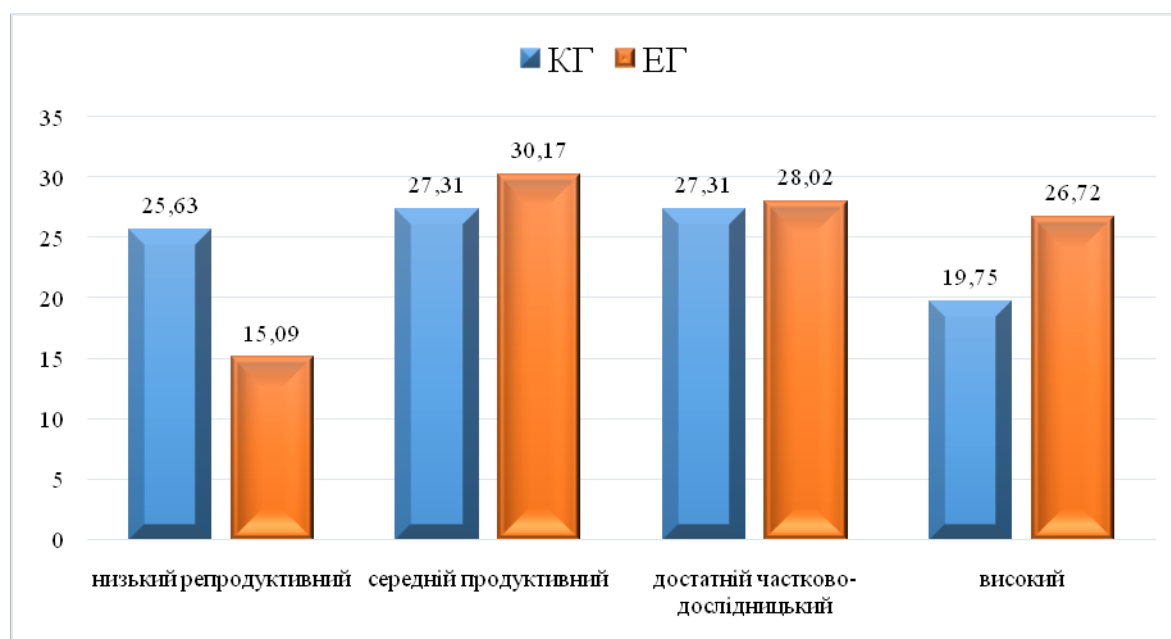


Рис. 3.9. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за суб'єктно-діялісним критерієм (контрольний етап)

Готовність учителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту наведено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм (контрольний етап)

Показники	Групи	Рівні							
		низький (репродуктивний)		середній (продуктивний)		достатній (частково-дослідницький)		високий (творчо-перетворювальний)	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Особистісна рефлексія	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Інтелектуальна рефлексія	КГ	64	26,89	65	27,31	60	25,21	49	20,59
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72
Емоційна рефлексія	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Адекватна самооцінка	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	35	15,09	70	30,17	65	28,02	62	26,72
Здатність до коригування власної контрольної-оцінювальної діяльності	КГ	61	25,63	65	27,31	65	27,31	47	19,75
	ЕГ	33	14,22	70	30,17	67	28,89	62	26,72

Графічний аналіз результатів діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить, що значний перерозподіл кількості викладачів відбувався за низьким (репродуктивним) та високим (творчо-перетворювальним) рівнями готовності. Так, цей показник в ЕГ за низьким рівнем складає 14,22%, за високим – 26,72%; у КГ за низьким рівнем – 25,63%, за високим – 19,75%.

За показниками рефлексійно-прогностичного критерію на низькому (репродуктивному), середньому (продуктивному), достатньому (частково-дослідницькому), високому (творчо-перетворювальному) рівнях існують статистично значущі відмінності в станах сформованості готовності вчителів КГ та ЕГ (рис. 3.10).

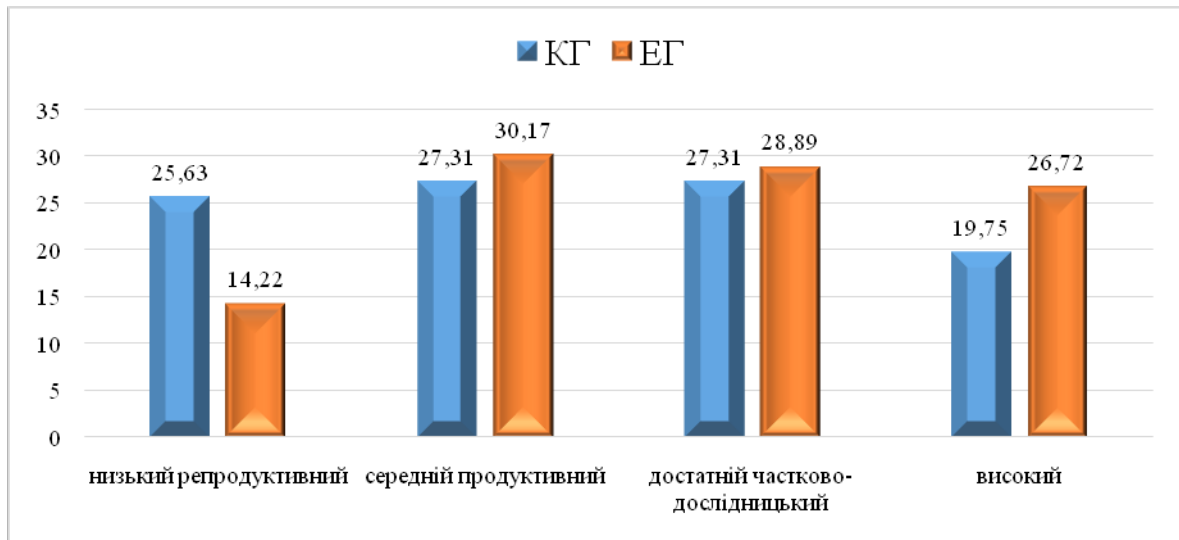


Рис. 3.10. Результати діагностування рівнів готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії за рефлексійно-прогностичним критерієм (контрольний етап)

Статистичний аналіз оброблення отриманих результатів щодо рівнів сформованості готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на контрольному етапі педагогічного експерименту здійснювався із застосуванням значення критерію узгодженості Пірсона (χ^2) (табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Результати порівняння рівнів сформованості готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні	КГ ($n_1=238$)		ЕГ ($n_2=232$)		ЕГ-КГ	Значення критерію	
	осіб	%	Осіб	%		$\chi^2_{\text{емпіричне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ ($\rho = 0,05$)
Низький (репродуктивний)	64	26,89	35	15,09	- 11,8	$\chi^2=10,328$	$\chi^2=7,815$
Середній (продуктивний)	65	27,31	70	30,17	+ 2,86		
Достатній (частково-дослідницький)	60	25,22	65	28,02	+ 2,8		
Високий (творчо-перетворювальний)	49	20,58	62	26,72	+ 6,14		

Порівняння рівнів сформованості готовності вчителів до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить про статистично значущі відмінності між КГ та ЕГ ($\chi^2=10,328$), на рівні значущості $\rho < 0,05$. Отже, зв'язок між упровадженням формувальних заходів (реалізацією дидактичних впливів) щодо ефективного

здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчителів гімназії та отриманими результатами є статистично значимим.

Розподіл учителів КГ та ЕГ за рівнями готовності до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на контрольному етапі педагогічного експерименту свідчить про позитивну динаміку цього процесу (див. рис. 3.11).

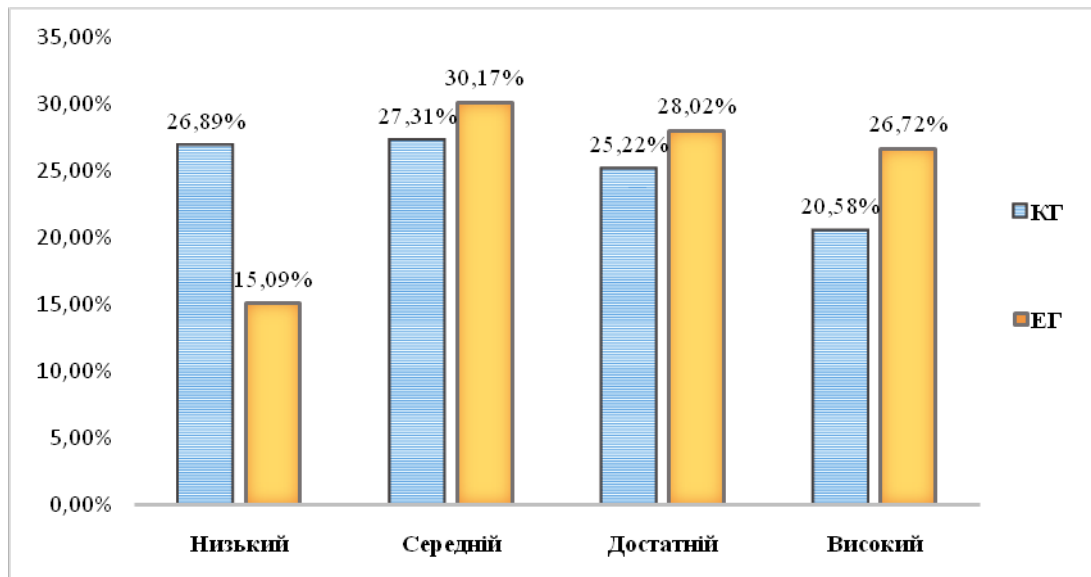


Рис. 3.11. Розподіл за рівнями готовності вчителів КГ та ЕГ до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії на контрольному етапі педагогічного експерименту

Нульовою гіпотезою (H_0) було припущення про відсутність значущих відмінностей у рівнях сформованості певного компонента готовності між учителями ЕГ і КГ, а альтернативна гіпотеза (H_1) вказувала на існування таких відмінностей. На підставі виконання нерівностей емпіричне значення критерію узгодженості Пірсона (χ^2) > критичного значення критерію узгодженості Пірсона (χ^2) зроблено висновки про значущі відмінності в рівнях сформованості досліджуваного дидактичного феномена в представників ЕГ і КГ. Гіпотезу (H_1) про існування значущих відмінностей у рівнях сформованості готовності загалом у вчителів ЕГ і КГ прийнято за рівня значущості $\alpha = 0,05$ із застосуванням критерію узгодженості Пірсона (χ^2) на підставі виконання умови $10,328 > 7,815$. Проведені статистичні розрахунки засвідчили дієвість імплементації функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя

до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

У процесі наукового дослідження здійснено експертне оцінювання розроблених методичних рекомендацій щодо застосування форм, методів, підходів до організації й етапів реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителів гімназії, інструментарій для проведення аналізу й самоаналізу «Освітній менеджмент» та спецкурсів для вчителів: «Сучасні підходи до організації навчання» (орієнтований на створення моделі інноваційної організації та якості реалізації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти) та «ІТ в сучасній освіті» (на основі Нової освітньої платформи), що забезпечують науково-методичний супровід контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії на рівні організації та здійснення контролю навчальних досягнень як навчальної, діагностувальної й управлінської процедур в умовах компетентісно орієнтованого стаціонарного, змішаного, дистанційного й он-лайн-навчання.

Для оцінювання практичної значущості авторського доробку використовувався метод Делфі, що дало змогу експертам прийняти компетентні рішення на підставі обміну аргументами. Для оцінювання ступеня узгодженості думок усіх 12 експертів використовувався розрахунок коефіцієнта конкордації Кендала, статистична істотність якого перевірялася за критерієм узгодженості Пірсона (χ^2). Анкета оцінювання компетентностей експертами представлена в Додатку Б.

За результатами експертного оцінювання побудовано зведену матрицю оцінювання практичної значущості (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Зведена матриця рангів експертного оцінювання

№ п.п. / Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
2	1	2	2	2	1	1	1	1	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4

За зведеною матрицею здійснено статистичну перевірку з обчислення контрольної суми (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

Матриця статистичної перевірки з обчислення контрольної суми рангів експертного оцінювання

Фактори / Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Сума рангів	d	d ²
x ₁	2	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	1	1	1	18	-9,333	87,111
x ₂	1	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1	3	3	3	3	23	-4,333	18,778
x ₃	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	41	13,667	186,778
Σ	6	6	6	6	6	6	6	7	9	8	8	8	82		292,667

де

$$d = \sum x_{ij} - \frac{\sum \sum x_{ij}}{n} = \sum x_{ij} - 27.3333$$

Перевірка правильності складання матриці на основі обчислення контрольної суми

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+3)3}{2} = 6$$

Сума по стовпчиках матриці рівні між собою й контрольної суми, значить, матриця складена правильно.

Скористаємося коефіцієнтом конкордації для випадку, коли є пов'язані ранги (однакові значення рангів в оцінках одного експерта):

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot m^2(n^3 - n) - m \cdot \sum T_i}$$

де S = 292,666666666667, n = 3, m = 12

$$T_i = \frac{1}{12} \cdot \sum (t_l^3 - t_l)$$

L_i - число зв'язок (видів повторюваних елементів) в оцінках і-го експерта, t_l - кількість елементів в l-й зв'язці для і-го експерта (кількість повторюваних елементів).

$$T_2 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$T_3 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$T_4 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$T_5 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$T_6 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$T_7 = [(2^3 - 2)]/12 = 0,5$$

$$\sum T_i = 0,5 + 0,5 + 0,5 + 0,5 + 0,5 + 0,5 = 3$$

Узгодженість думок експертів визначено за коефіцієнтом конкордації.

$$W = \frac{292.666666666667}{\frac{1}{12} \cdot 12^2(3^3 - 3) - 12 \cdot 3} = 1.16$$

Коефіцієнт конкордації $W = 1,16$ свідчить про наявність високого ступеня узгодженості думок експертів. Для оцінювання значущості коефіцієнта конкордації визначимо критерій узгодження Пірсона:

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12} \cdot mn(n+1) + \frac{1}{n-1} \cdot \sum T_i}$$

$$\chi^2 = \frac{292.667}{\frac{1}{12} \cdot 12 \cdot 3(3+1) + \frac{1}{3-1} \cdot 3} = 27.87$$

Обчислений критерій узгодження Пірсона χ^2 порівнюємо з табличним значенням для числа ступенів свободи $K = n-1 = 3-1 = 2$ і за заданого рівня значущості $\alpha = 0,05$.

Оскільки критерій узгодження Пірсона χ^2 розрахунковий $27,87 \geq$ табличного (5,99146), то $W = 1,16$ – величина не випадкова, а отримані результати мають сенс і можуть використовуватися в подальших дослідженнях.

На основі отримання суми рангів можна обчислити показники вагомості розглянутих параметрів. Матрицю опитування (табл. 3.19) перетворимо в матрицю перетворених рангів за формулою: $s_{ij} = x_{\max} - x_{ij}$, де $x_{\max} = 4$ (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Матриця перетворених рангів

№ п.п. / Експерти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ	Значущість вагомості λ
1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	30	0,4839
2	3	2	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	25	0,4032
3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	7	0,1129
Загалом													62	1

Застосування експертного оцінювання допомогло встановити значущість розроблених методичних рекомендацій «Освітній менеджмент» та спецкурсів для вчителів: «Сучасні підходи до організації навчання» (орієнтований на створення моделі інноваційної організації та якості реалізації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти) та «ІТ в сучасній освіті» (на основі Нової освітньої платформи), що забезпечують науково-методичний супровід контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії на рівні

організації та здійснення контролю навчальних досягнень як навчальної, діагностувальної й управлінської процедур в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, застосування форм, методів, підходів до організації й етапів реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителів гімназії, інструментарій для проведення аналізу й самоаналізу.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що мету наукового пошуку досягнуто, поставлені завдання виконано, гіпотезу підтверджено.

Висновки до розділу 3

Перевірка дієвості авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії здійснювалася шляхом проведення педагогічного експерименту, що складався з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Під час проведення констатувального етапу шляхом анкетування здійснено первинне оцінювання рівня готовності вчителя до контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Встановлено, що, не зважаючи на суттєве зацікавлення цією проблемою, низький рівень відповідної готовності мають 39,08% учителів КГ та 39,22% учителів ЕГ, а високий рівень сформованості готовності в ЕГ 20,26% учителів, а в КГ – 19,75%. Результати цього етапу підтвердили актуальність дослідження й необхідність розроблення авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

На формувальному етапі проведено перевірку гіпотези дослідження про те, що підвищення рівня готовності вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності прямо кореляційно залежить від успішності імплементації в освітній процес теоретично обґрунтованої функційно-структурної дидактичної моделі їхньої підготовки. Під час цього етапу реалізовувалися дидактичні впливи формувальних заходів на освітній

процес, відбувалася імплементація авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

Контрольний етап передбачав статистичний аналіз значущості відмінностей у рівнях сформованості готовності до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчителів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. На основі кількісного аналізу отриманих результатів педагогічного експерименту констатовано показники, що підтверджують позитивну динаміку сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності (в експериментальній групі зафіксовано зростання кількості вчителів гімназій із високим рівнем готовності на 6,14 % та зменшення кількості викладачів гімназій із низьким рівнем – на 11,8 % (статистична значущість ($\chi^2=10,328$)). Аналіз результатів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах дослідження дають підстави стверджувати про дієвість авторської функційно-структурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Усе це підтверджує коректність загальної гіпотези дослідження.

Список використаних джерел у розділі 3

1. Бахрушин В. Ю. Методи аналізу даних: навч. посіб для студ. Запоріжжя, 2011. 268 с.
2. Волков Б. С., Волкова Н. В., Губанов А. В. Методология и методы педагогического исследования: учебное пособие для вузов. 6-е изд. испр. и доп. Москва: Академический Проспект, 2010. 382 с.
3. Волощук І. С. Педагогічне дослідження: нав. посіб. Київ: Інформ. системи, 2009. 390 с.
4. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
5. Загвязинский В. И., Агафонов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: АСАДЕМА, 2001. 207 с.
6. Закон України «Про освіту» (2017 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
7. Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
8. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
9. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2017 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>.
10. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во САМ ГПИ, 1994. 325 с.
11. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>.
12. Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
13. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.). <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.
14. Концепція забезпечення якості вищої освіти України» за результатами проекту Tempus «TRUST». http://dovira.eu/QA_concept.pdf.
15. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
16. Лаврентьева Г. П., Шишкіна М. П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://core.ac.uk/download/pdf/11083856.pdf>.
17. Методи математичної статистики в дослідженні проблем педагогіки і психології [Електронний ресурс]. *Українська педагогіка. Освітній портал*. Режим доступу: <http://ukped.com/skarbnichka/423-.html>.
18. Методология і методика соціально-педагогічних досліджень. Ніжин: НДПУ ім. Гоголя, 2002. 287 с.
19. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних

- спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів» від 12.05.2016 р. № 506. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16#Text>.
20. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
21. Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України; «Towards Trust in Quality Assurance System» N 516935-TEMPUS-1-2011-1-FITEMPUS-SMGR, 15.10.2011-14.10.2014. <http://dovira.eu/>.
22. Національний стандарт України «Системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 та професійні стандарти. https://www.zoda.gov.ua/files/WP_Article_File/original/000011/11933.pdf.
23. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 65 с.
24. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.
25. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Жосан]. Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
26. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навчальний посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
27. Пілюшенко В. Л., Шкрабан І. В., Славенко І. В., Наукове дослідження: організація, методологія, організаційне забезпечення. Київ : Лібра, 2004. 342 с.
28. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
29. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
30. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. Москва, 1986. 152 с.
31. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / авторський колектив : В. Майборода, О. Ярошенко, Я. Скиба ; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.
32. Технологія наукових досліджень. Харків : Инжек, 2005. 58 с.
33. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. : / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк та ін.]; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. [2-ге вид., допов.]. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
34. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності. Київ : Знання-Пресс, 2002. 289 с.
35. C. W. L. Hill, G. R. Jones, Strategies Management, 4th ed. Houghton Mifflin Company, 1998, pp. 360–375.
36. Lussier Robert N. Supervision: A Skill-Building Approach, 2nd ed., pp. 122–123.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної філософської, психологопедагогічної та управлінської літератури вивчено стан досліджуваної проблеми. Встановлено, що існуючі теоретичні засади контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії, обґрунтовані переважно з позицій психолого-педагогічних наук і школознавства, знаннєвої парадигми за різних соціально-економічних умов функціонування систем освіти в країні, є недостатніми та не сприяють упровадженню державної політики у сфері освіти, концептуальних положень реформування загальної середньої освіти, компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії на законодавчо визначених засадах і принципах освітньої діяльності. Здійснено контентаналіз, термінологічний і зіставний аналіз законодавчої і нормативно-правової бази в сфері освіти та нормативно-інструктивних актів, а також узагальнено наявний досвід (зарубіжний і національний) вивчення дотичних до проблеми дослідження питань, що надало змогу запропонувати оновлене бачення теоретичних основ контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії. Констатовано, що потребує розроблення діагностувальний інструментарій, технології оцінювання компетентісних результатів навчання учнів для організації ефективної контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

2. Визначено зміст і структуру контрольної-оцінювальної діяльності вчителів гімназії. Контрольну-оцінювальну діяльність вчителя гімназії визначаємо як інтегрований дидактичний феномен, об'єктом якої є системний дидактичний процес, що здійснюється в умовах компетентісно орієнтованого середовища гімназії (як єдність неадитивних дидактичних процесів контрольної-аналітичної й експертної діяльності, діяльності педагогічного контролю та діяльності оцінювання навчальних досягнень учнів), і має циклічну процесуальну структуру, що передбачає визначення циклу управління, операцій, дій суб'єктів і використання процедур, алгоритмів, технік і технологій контролю й оцінювання, а також зумовлює цілеспрямований педагогічний (або суто дидактичний) вплив на учнів гімназії як здобувачів

освіти задля забезпечення їхнього всебічного розвитку й рівного доступу до якісної освіти). Структурно-змістові характеристики контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії інтегровано в таких компонентах: мотиваційно-цільовому, когнітивно-змістовому, організаційноуправлінському, суб'єктно-діяльнісному та рефлексійно-прогностичному.

3. Теоретично обґрунтовано функційно-структурну дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, яка включає три компоненти: методологічно-пропедевтичний, організаційно-процесуальний і результативнокомпетентнісний. Дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії класифікуємо як функційно-структурну з позицій усвідомлення обумовленості структури діяльності її функційним призначенням. 16 Визначено сукупність організаційно-дидактичних умов активації підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, а саме: активація внутрішньої мотивації до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності як чинника професійного розвитку вчителя гімназії; забезпечення здатності застосовувати константно оновлювану систему знань, умінь і навичок, що уможливорює ефективне здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії; забезпечення міжгалузевої інтеграції наукових знань і субстрату змісту підготовки учителів гімназії (філософія освіти, педагогічна методологія, дидактика, філософія управління, освітній менеджмент, освітологія, кваліметрія); забезпечення практичної орієнтованості підготовки учителів гімназії на засадах використання інноваційних підходів, технологій, систематики об'єктів контрольної-оцінювальної діяльності й самооцінювання з проєкцією на можливість формування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів; розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності.

4. Виявлено критерії оцінювання рівнів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів (мотиваційно-цільовий; когнітивно-змістовий; організаційно-управлінський; суб'єктно-діяльнісний та рефлексійнопрогностичний). Показниками сформованості готовності вчителя гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності є сукупність сформованих компетентностей (галузева (філологічна / природнича / фізико-математична / мистецького спрямування та ін.), проєктувально-дослідницька, цифрова (діджитальна), професійно-комунікаційна, соціокультурна, контрольна-аналітична, аналітико-експертна, управлінська, рефлексійна), опанування якими сприяє якісному здійсненню контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Оцінювання сформованості готовності вчителів гімназії до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності відбувається за чотирма рівнями: високий (творчо-перетворювальний), достатній (частково-дослідницький), середній (продуктивний), низький (репродуктивний).

5. На основі кількісного аналізу отриманих результатів педагогічного експерименту констатовано показники, що підтверджують позитивну динаміку сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності (в експериментальній групі зафіксовано зростання кількості вчителів гімназій із високим рівнем готовності на 6,14 %, та зменшення кількості викладачів гімназій із низьким рівнем – на 11,8 % (статистична значущість ($\chi^2=10,328$)). Аналіз результатів сформованості готовності вчителів гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в контрольній та експериментальній групах на констатувальному та формувальному етапах дослідження дають підстави стверджувати про дієвість авторської функційноструктурної дидактичної моделі підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ З ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті в наукових фахових виданнях:

1. Рогова В. Б. Впровадження державно-громадського управління в закладах системи середньої освіти. *Вересень. Спецвипуск*. 2004. Квітень. С. 16–21.
2. Громська О. І., Рогова В. Б. Використання нетсерфера UbiSurfer в освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 7 (95). С. 15–16.
3. Рогова В. Аналітичний контекст якісного стану підготовки керівників закладів освіти до управлінської діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 5. С. 111–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_5_19.
4. Рогова В. Аналіз розвитку контрольно-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2016. № 1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.
5. Рогова В. Б. Аналітико-експертна діяльність учителя гімназії у процесі моделювання освітньої траєкторії здобувачів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : ВД «Гельветика», 2021. № 38. Т. 3. С. 128–132.
6. Рогова В. Б. Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії: функційний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. С. 78–82.
7. Рогова В. Б. Управлінський аналіз у змісті контрольно-оцінювальної діяльності учителя. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 242–245.

Публікації в наукових виданнях іноземних держав та у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз:

8. Рогова В. Оцінювання учителем навчальних досягнень учнів гімназії у змісті контрольно-оцінювальної діяльності. *KELM. Knowlend. Education. Law. Management* : Instytut Spraw Administracji Publicznej. 2021 № 2 (38). С. 25–30.
9. Rogova Vira V. Current principles of development of secondary school principals' control and analytical competence. *European Applied Sciences*. № 3. 2017. P. 3.

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16–18 жовтня 2003 року / ред. кол.: Мадзігон В. М., Калініна Л. М., Міщук О. В., Фетяєва В. Л., Дорошенко Ю. О., Фатєєва Е. М., Слюсаренко Н. В. Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. С. 153–159.
11. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науково-методичні аспекти професійного зростання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти*. Біла Церква : КОПОПК, 2003. С. 188–191.
12. Рогова В. Б. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес та управлінську діяльність керівника закладу освіти. *Програмне забезпечення у сфері освіти і науки*: матеріали конференції (12–13 травня 2010 р., м. Київ). Київ, 2010. С. 64–69.
13. Рогова В. Б. Система контролю в управлінській діяльності керівника навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2009 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2010. С. 50–51.

14. Рогова В. Б. Система контролю в діяльності керівника навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2010 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2011. С. 41–42.
15. Рогова В. Б. Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв : ОППО, 2011. С. 129–130.
16. Рогова В. Б. Розвиток контрольно-аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2012. С. 59–60.
17. Рогова В. Б. Функції контролю та аналізу в управлінському циклі. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2015 рік* : [інформ. вид.] / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 85–86.
18. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя: компетентнісний підхід. *Actuální vyučovací metody – 2021 : materialy XVIII Mezinárodní vědecko-praktická konference* (Praha, 22–30 června 2021 r.). Praha, 2021. С. 50–52.
19. Рогова В. Б. Контрольно-оцінювальна діяльність учителя у змісті управлінської діяльності. *Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти* : матеріали науково-практичної конференції (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.). Херсон : Молодий вчений, 2021. С. 75–79.
20. Рогова В. Б. Контрольні тести як компонент контрольно-оцінювальної діяльності в гімназії (на прикладі гуманітарного профілю). *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience / Педагогіка, психологія та методики викладання: міжнародний досвід* : international scientific and practical conference (м. Рига, Латвія, 16-17 липня 2021 р.). Riga, Latvia, 2021. С. 92–96.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Складники книги

21. Рогова Віра, Бачинська Євгенія. Підготовка директорів закладів освіти до управлінської діяльності в системі післядипломної освіти. *Директор школи – нові виклики та можливості* / Карлів університет. Прага, 2011. С. 41–59.
22. Рогова В. Б. Педагогічна рада. *Управління школою*. Київ : Радник плюс, 2012. № 3. С. 1–18.

Публікації в ЗМІ

23. Рогова В. Б. Рівний доступ до якісної освіти. *Директор школи*. 2011. № 38 (662), жовтень. С. 27–32.

Навчально-методичні посібники

24. Рогова В. Б. Організація та проведення сучасного навчального заняття з української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі : методичний посібник. Біла Церква : КОПОПК, 2004. 142 с.
25. Громська О. І., Рогова В. Б., Чернілевський В. Й. Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні. *Використання нетсервера UbiSurfer* : методичний посібник. Київ, 2011. 28 с.

Програми підвищення кваліфікації

26. Калініна Л. М., Рогова В. Б. Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі : програма авторських курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Управління освіти і науки Київської ОДА, Ін-т педагогіки АПН України. Київ-Біла Церква, 2006. 69 с. (*Авторський внесок В. Б. Рогової: вступ, теми 9, 10, 11, анкети при вхідному та вихідному діагностуванні*).

Методичні рекомендації

27. Рогова В. Б. Сучасні педагогічні технології початкової школи. *Методичні матеріали для вчителів початкових класів з проблем реалізації нових освітніх програм 4-річної початкової школи (дистанційна форма навчання). 1 клас / за заг. ред. Н. І. Клокар. Біла Церква, 2002. С. 119–124.*

Інформаційно-статистичні збірники

28. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2014/2015 навчальний рік): інформаційно-аналітичний збірник / редакційна група: Рогова В. Б., Бакал С. М. та інші. Київ, 2015. 194 с.

29. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2015/2016 навчальний рік): інформаційно-статистичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ, 2016. 148 с.

30. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2016/2017 навчальний рік): інформаційний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ, 2017. 146 с.

31. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2017/2018 навчальний рік): інформаційно-аналітичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ: ФОМ Кандиба Т. П., 2018. 120 с.

32. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2018/2019 навчальний рік): інформаційно-аналітичний збірник / за ред. В. Б. Рогової. Київ: ФОМ Кандиба Т. П., 2019. 176 с.

LIST OF PAPERS PUBLISHED ON THE THESIS

Scientific papers, in which the main scientific research results are published

1. Rogova V. B. Vprovadzhennya derzhavno-gromadskogo upravlinnya v zakladakh systemy serednoyi osvity. *Veresen. Speczvypusk*. 2004. Kvitin. S. 16–21.

2. Gromska O. I., Rogova V. B. Vykorystannya netserfera UbiSurfer v osviti. *Kompyuter u shkoli ta simyi*. 2011. No 7 (95). S. 15–16.

3. Rogova V. Analitychnyi kontekst yakisnogo stanu pidgotovky kerivnykiv zakladiv osvity do upravlinskoyi diyalnosti. *Visnyk Cherkaskogo universytetu*. Seriya: Pedagogichni nauky. 2016. No 5. S. 111–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_5_19.

4. Rogova V. Analiz rozvytku kontrolno-analitchnoyi kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu u teoriji ta praktyci pisliadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity. *Teoriya ta metodyka upravlinnia osvitoiu*. 2016. No 1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf.

5. Rogova V. B. Analityko-ekspertna diyalnist uchyteleya himnaziyi u procesi modeliuvannya osvitnoyi traiektoriyi zdobuvachiv osvity. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka: VD «Helvetyka»*, 2021. No 38. T. 3. S. 128–132.

6. Rogova V. B. Kontrolno-analitchna diyalnist uchytelia himnazii: funktsiinyi aspekt. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2021. No 77. S. 78–82.

7. Rogova V. B. Upravlinskyi analiz u zmisti kontrolno-otsiniuvalnoi diialnosti uchytelia. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. No 36. S. 242–245.

Papers in foreign publications and in publications indexed in international scientific databases

8. Rogova V. Otsiniuvannya uchytelem navchalnykh dosiahnen uchniv himnazii u zmisti kontrolno-otsiniuvalnoi diialnosti. *KELM. Knowlend. Education. Law. Management: Instytut Spraw Administracji Publicznej*. 2021. No 2 (38). С. 25–30.

9. Rogova Vira B. Current principles of development of secondary school principals' control and analytical competence. *European Applied Sciences*. 2017. No 3. P. 3.

Publications certifying the approbation of the thesis materials

10. Rogova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoyi osvity. *Stratehiia upravlinnia zakladamy osvity v umovakh formuvannya informatsiinoho suspilstva: materialy II Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii*, 16–18 zhovtnia 2003 roku / Red. kol.: Madzihon V. M., Kalinina L. M., Mishchukov O. V., Fetiaieva V. L., Doroshenko Yu. O., Fatieieva E. M., Sliusarenko N. V. Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2003. S. 153–159.

11. Rogova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Naukovo-metodychni aspekty profesiinoho zrostantia pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi osvity*. Bila Tserkva : KOIPOP, 2003. S. 188–191.
12. Rogova V. B. Vprovadzhenia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnyi protses ta upravlinsku diialnist kerivnyka zakladu osvity. *Prohramne zabezpechennia u sferi osvity i nauky* : materialy konferentsii (12–13 travnia 2010 r., m. Kyiv). S. 64–69.
13. Rogova V. B. Systema kontroliu v upravlinskii diialnosti kerivnyka navchalnoho zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2009 rik* : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2010. S. 50–51.
14. Rogova V. B. Systema kontroliu v diialnosti kerivnyka navchalnoho zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2010 rik* : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky. Kyiv, 2011. S. 41–42.
15. Rohova V. B. Rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv shkil u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. *Formuvannia ta rozvytok profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha v systemi nepererвної osvity* : tezy dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Mykolaiv, 12–14 travnia 2011 r.). Mykolaiv : OIPPO, 2011. S. 129–130.
16. Rogova V. B. Rozvytok kontrolno-analitychnoi kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2011 rik* : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky. Kyiv, 2012. S. 59–60.
17. Rogova V. B. Funktsii kontroliu ta analizu v upravlinskomu tsykli / V. B. Rogova. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2015 rik* : [inform. vyd.] / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2015. S. 85–86.
18. Rogova V. B. Kontrolno-otsiniuvalna diialnist uchytelia: kompetentnisnyi pidkhid. *Actualní vymoženostivědy – 2021* : materialy XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference (Praha, 22–30 června 2021 r.). S. 50–52.
19. Rogova V. B. Kontrolno-otsiniuvalna diialnist uchytelia u zmisti upravlinskoj diialnosti. *Zavdannia pedahohichnoi nauky na suchasnomu etapi rozvytku osvity* : materialy naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Poltava, 18–19 chervnia 2021 r.). Kherson : Molodyi vchenyi, 2021. S. 75–79.
20. Rogova V. B. Kontrolni testy yak komponent kontrolno-otsiniuvальноj diialnosti v himnazii (na prykladi humanitarnoho profiliiu). *Pedagogy, psychology and teaching methods: international experience* / Pedahohika, psykholohiia ta metodyky vykladannia: mizhnarodnyi dosvid : international scientific and practical conference (m. Ryha, Latvii, 16-17 lypnia 2021 r.). Riga, Latvia, 2021. S. 92–96.

Publications which additionally demonstrate results of scientific research

Parts of books

21. Rogova Vira, Bachynska Yevheniia. Pidhotovka dyrektoriv zakladiv osvity do upravlinskoj diialnosti v systemi pisliadyplomnoi osvity. *Dyrektor shkoly – novi vyklyky ta mozhlyvosti* / Karliv universytet. Praha, 2011. S. 41–59.
22. Rogova V. B. Pedahohichna rada. *Upravlinnia shkoloiu*. Kyiv : Radnyk plus, 2012. No 3. S. 1–18.

Media publications

23. Rogova V. B. Rivnyi dostup do yakisnoi osvity. *Dyrektor shkoly*. 2011. No 38 (662), zhovten. S. 27–32.

Educational aids

24. Rogova V. B. Orhanizatsiia ta provedennia suchasnoho navchalnoho zaniattia z ukrainskoi movy ta literatury v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : metodychnyi posibnyk. Bila Tserkva : KOIPOP, 2004. 142 s.
25. Hromska O. I., Rogova V. B., Chernilevskyi V. Y. Informatyzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu ta upravlinskoj diialnosti kerivnyka zakladu osvity v Ukraini. *Vykorystannia netservera UbiSurfer* : metodychnyi posibnyk. Kyiv, 2011. 28 s.

Traning programs

26. Kalinina L. M., Rogova V. B. Stratehichne upravlinnia v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : prohrama avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / Upravlinnia osvity i nauky Kyivskoi ODA, In-t pedahhohiky APN Ukrainy; Kyiv-Bila Tserkva, 2006. 69 s. (*Avtorskyi vnesok V. B. Rogovoi: vstup, temy 9, 10, 11, ankety pry vkhidnomu ta vykhidnomu diahnostuvanni*).

Methodical recommendations

27. Rogova V. B. Suchasni pedahohichni tekhnolohii pochatkovoї shkoly. Metodychni materialy dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv z problem realizatsii novykh osvitnikh program 4-richnoi pochatkovoї shkoly (dystantsiina forma navchannia). 1 klas / za zah. red. N. I. Klokar. Bila Tserkva, 2002. S. 119–124.

Statistical collections

28. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2014/2015 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / redaktsiina hrupa: Rogova V. B., Bakal S. M. ta inshi. Kyiv, 2015. 194 s.
29. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2015/2016 navchalnyi rik) : informatsiino-statystychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv, 2016. 148 s.
30. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2016/2017 navchalnyi rik) : informatsiinyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv, 2017. 146 s.
31. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2017/2018 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv : FOM Kandyba T. P., 2018. 120 s.
32. Osvita Kyivshchyny v tsyfrakh i faktakh (2018/2019 navchalnyi rik) : informatsiino-analitychnyi zbirnyk / za red. V. B. Rogovoi. Kyiv : FOM Kandyba T. P., 2019. 176 s.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й висновки дослідження доповідались та обговорювались на науково-практичних конференціях: *міжнародних*: «Післядипломна педагогічна освіта в умовах глобалізації» (м. Київ – м. Біла Церква, 2005 р.); «Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Київ – м. Чернігів – м. Ніжин, 2005 р.); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Стратегії управління закладами освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства» (м. Обухів, Київська обл., 2018 р.); VIII Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті» (м. Київ, 2016 р.), IV Міжнародній виставці «Міжнародна освіта – 2016» (м. Київ, 2016 р.), Українсько-чеському круглому столі «Оцінювання діяльності шкіл. Чеський досвід» (м. Київ, 2018 р.); Українсько-чеському семінарі «Мультикультурне виховання в школі» (м. Київ та Київська область, 2016 р.), XVIII Meznárodní vědecko-praktická conference «Aktuální vymoženostivědy – 2021» (Praha, 22–30 června 2021 r.), «Педагогіка, психологія та методики викладання: міжнародний досвід» (м. Рига, Латвія, 16–17 липня 2021 р.); *всеукраїнських*: «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Херсон, 2003 р.); «Роль обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у професійному розвитку завідуючих районними (міськими) методичними кабінетами» (м. Біла Церква, Київська обл. 2006 р.); «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного вчителя в умовах неперервної освіти» (м. Миколаїв, 2011 р.); «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти» (м. Миколаїв, 2011 р.); «Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій» (м. Рівне, 2012 р.); «Проблеми післядипломної освіти педагогів: створення інноваційного середовища в регіоні» (м. Ужгород, 2012 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Управління розвитком персоналу – запорука успішної школи» (м. Київ, 2015 р.), «Європейський вимір Українських освітніх реформ» (м. Київ, 2016 р.), Всеукраїнському клубі «Директор школи» та засідання Координаційної ради АКШУ «Автономія школи: стан, реалії, перспективи» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Науково-методичні засади управління громадсько-активними школами» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» та засідання Координаційної ради АКШУ «Інноваційні технології управління новою школою в Україні» (м. Київ, 2016 р.); Всеукраїнському клубі «Директор школи» «Професійна підготовка керівника: базовий стандарт» (м. Київ, 2016 р.), «Завдання педагогічної науки на сучасному етапі розвитку освіти» (м. Полтава, 18–19 червня 2021 р.); *регіональних*: «Державні стандарти освіти: методичні стратегії і стратегіями реалізації» (м. Миколаїв, 2012 р.), стратегічній сесії «Сучасна школа» за пілотним проектом «Школа майбутнього» (м. Бровари і Рокитнянський район Київської області); онлайн-брифінгу освітян Київщини «Стратегічні напрями розвитку системи освіти Київської області у 2015–2016 навчальному році та основні завдання з модернізації змісту освіти» (м. Біла Церква, 2015 р.); фестивалі громадсько активних шкіл: «Розвиток громадсько активних шкіл в контексті сучасних змін» (м. Біла Церква, 2016 р.).



**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

вул. Хрещатик, 6, м. Київ, 01001, тел./факс: (044) 278-21-62.

E-mail: donm@kyiv-oblosvita.gov.ua Web: www.kyiv-oblosvita.gov.ua Код ЄДРПОУ 02143614

02.06.2021 № 12-01-17/1775

На № _____ від _____

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни з теми
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно
орієнтованого навчання учнів гімназій»**

Дисертантка у період роботи в департаменті освіти і науки Київської обласної державної адміністрації (з квітня 2013 року по січень 2020 року) постійно оприлюднювала результати напрацювань з вище означеної теми під час всеукраїнських та регіональних освітянських заходів (науково-практичних семінарів, науково-методичних конференцій, круглих столів, діалогових платформ тощо), засідань колегії департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації, а також шляхом опублікування їх у виданнях департаменту освіти і науки КОДА, зокрема в Інформаційно-аналітичному збірнику «Освіта Київщини в цифрах і фактах» (2014/2015 н.р., 2015/2016 н.р., 2017/2018 н.р., 2018/2019 н.р.), адресованому працівникам органів управління освітою та закладів освіти, в якому друкувалися систематизовані інформаційно-аналітичні матеріали з актуальних питань діяльності, реформування та розвитку обласної системи освіти.

Крім того, різні аспекти дисертаційного дослідження В. Рогової презентувалися під час заходів для працівників системи освіти, де обговорювалися питання реалізації державної освітньої політики на регіональному рівні, шляхи та напрями реформування галузі, передусім системи загальної середньої освіти, модернізації і трансформації закладів, удосконалення освітньої мережі, професійного розвитку педагога тощо, зокрема:

стратегічної сесії «Освіта Київщини – простір успіху: пріоритети та стратегія розвитку» (м. Бровари, 2017 рік, кількість учасників – понад тисяча осіб), в ході якої відбувся конструктивний діалог з усіма категоріями освітян області щодо ідеології запровадження назрілих глобальних змін у галузі, які передусім стосуються реалізації Концептуальних засад Нової української школи. У своїй доповіді «Пріоритети та стратегія розвитку системи освіти Київщини у 2017/2018 н.р.» В. Рогова акцентувала увагу на нових вимогах до професійної компетентності вчителів, які будуть працювати в Новій українській школі, моніторингу якості та системи контролю;

освітянського форуму «Реформування системи освіти Київської області: інтеграція у світовий простір, регіональні пріоритети, децентралізація управління» (м. Бровари, 2018 рік, кількість учасників – 900 осіб), де у своїй доповіді В. Рогова визначила шляхи професійного розвитку вчителя, серед яких: компетентнісний, діяльнісний, особисто зорієнтований підходи до навчання, дитиноцентризм та оволодіння сучасними інноваційними педагогічними технологіями;

міжнародного саміту «СТРАТЕГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО: ОСВІТА# НАУКА#ВЛАДА» за участю представників міжнародних організацій, фондаций та дипломатичних установ (м. Ірпінь», 2019 рік, кількість учасників – 800 осіб), де В.Рогова була спікером однієї з інтеграційних діалогових платформ, які працювали в рамках саміту, а саме *платформи «Стратегія та пріоритети розвитку системи освіти Київщини на засадах активного партнерства освіти, науки і влади»*, в ході якої обговорювалося зокрема й питання щодо контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання;

партнерського форуму «Якісне харчування – здорова дитина» за участю Президента України та Першої леді України (м. Бровари, 2019 рік, кількість учасників – 500 осіб), де В. Рогова презентувала результати соціально-освітніх трансформацій у закладах освіти Київської області;

обласної педагогічної ради освітян Київщини «Формування Людини Майбутнього – основний ціннісний орієнтир сучасної освіти» (м. Буча, 2019 рік, кількість учасників – 600 осіб), в рамках якої працювала локація «Учитель – лідер освітніх змін», де В. Рогова взяла участь в обговоренні ролі педагога в реформуванні галузі та визначила шляхи приведення його професійного рівня у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних і виробничих потреб.

Результати дисертаційного дослідження В. Рогової протягом 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 навчальних років упроваджувалися у практику роботи закладів освіти Київської області.

Зокрема в Боярському академічному ліцеї «Гармонія» Боярської міської ради, який став правонаступником Києво-Святошинської районної класичної гімназії, Путрівському опорному закладі освіти – освітньому центрі Глевахівської селищної ради Фастівського району, Академічному ліцеї № 1 імені А.С. Малишка Обухівської міської ради, Білоцерківському навчально-виховному об'єднанні «Перша Білоцерківська гімназія – школа I ступеня» Білоцерківської міської ради впроваджувалася експериментальна методика, мета якої – сприяння динаміці рівнів розвитку контрольної-оцінювальної діяльності вчителів; залучення педагогів до моделювання освітніх траєкторій здобувачів освіти; педагогічна підтримка педагогічних працівників як суб'єктів контрольної-оцінювальної діяльності. Використовувалися дидактичні засади компетентнісного навчання та нові освітні технології, визначені в дисертаційній роботі В. Рогової; модернізований зміст і структура контрольної-оцінювальної діяльності вчителя та запропоновані технології її провадження; стратегічно орієнтований педагогічний аналіз і самоаналіз мети, процесів і результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу; діагностика проведення освітніх вимірювань і моніторингу педагогічної діяльності та педагогічної експертизи; стратегії реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти; змістові характеристики, структурно-критеріальні компоненти та рівні розвитку контрольної-оцінювальної діяльності вчителя.

У системі управління закладами в умовах компетентнісно орієнтованого навчання (запровадження моделі диференційованого профільного навчання) також були використані окремі елементи дисертаційного дослідження В. Рогової, які стосуються законодавчо-нормативних та змістових інновацій у педагогічній діяльності сучасного вчителя і керівника.

Упровадження експериментальної методики В. Рогової в діяльність зазначених вище закладів освіти, використання розробленого нею інструментарію для проведення аналізу й самоаналізу мети, процесів і результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу та її рекомендації щодо форм, методів, підходів до організації та етапів реалізації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя сприяли систематизації уявлень педагогів про зміст контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, підвищенню її ефективності та рівня знань учнів.

Результати експериментальної роботи у вищеназваних закладах освіти стали предметом обговорення на педагогічних радах, круглих столах та методичних заходах у закладах освіти; засіданнях колегії департаменту освіти і науки КОДА; нарадах працівників освітньої системи Київської області з питань реформування галузі та проведення дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти; науково-методичних конференціях та навчально-практичних семінарах, інших заходах, що проводилися в системі освіти Київської області.

Одержані та статистично підтвержені дані засвідчили доцільність запровадження у практику роботи закладів освіти результатів наукового дослідження В. Рогової.

Директор департаменту



Жанна ОСИПЕНКО



**ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ**

пл. Народна, 4, м. Ужгород, 88008, тел.: (0312) 63-02-67; факс 61-30-93,
e-mail: depon@carpathia.gov.ua, код згідно з ЄДРПОУ 44216778

від 2 червня 2021 р. № 01-17/538

На № _____

від _____

АКТ

**упровадження результатів дисертаційної праці Рогової Віри Борисівни
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно
орієнтованого навчання учнів гімназії», поданої на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання**

Упродовж 2016-2021 рр. в румунськомовних, угорськомовних гімназіях і школах за рекомендаціями та пропозиціями В. Б. Рогової здійснювалося обговорення законодавчо-нормативних і концептуальних положень модернізації професійної діяльності педагогічних працівників та шляхів розв'язання наукової задачі на світоглядно-концептуальних засадах дитиноцентризму, компетентісної освіти та концепції TQM, які продукують синкретичний прогнозований результат – креативних особистостей, національно свідомих громадян, патріотів України. В процесі впровадження експериментальної методики щодо здійснення контрольно-оцінювальної діяльності задля забезпечення якісної освіти та змістового, організаційного та технологічного удосконалення моделей, методів, процедур, її оцінювання вчителі мали можливість ознайомитись із структурою контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії та механізмами реалізації, оскільки зазначена проблематика набуває особливої актуальності і гостроти в умовах НУШ як у теорії, так і на практиці. У розроблених авторкою працях акцентовано увагу на контрольно-оцінювальній діяльності вчителів, як потреби в системних, взаємопов'язаних змінах у всій шкільній освіті, що є важливим складником, оскільки об'єкти, функції контролю, критерії оцінювання мають безпосередньо залежати від цілей навчання, Державного стандарту, змісту, обсягу, тривалості вивчення матеріалу і віку учнів гімназії.

Відповідно до авторського задуму було впроваджено педагогічний експеримент, зміст якого включав проведення різноманітних науково-методичних заходів у закладах освіти Закарпатської області.

Проблематика дисертації актуальна для педагогічної спільноти і дає нагоду для осмислення і аналізу набутого професійного досвіду з урахуванням сучасних реалій розвитку національної системи освіти, визначення орієнтирів розвитку фахової компетентності і професійного розвитку. Уважаємо, що розроблені В.Б. Роговою методичні рекомендації для учителів гімназії щодо організації контрольно-оцінювальної діяльності сприяють як формуванню професійних компетентностей вчителя, так і підвищенню рівня мотивації педагога до її здійснення. Підтвердженням є одержані результати, що засвідчують актуальність проведеного дослідження, перспективи для закладів освіти, що зазнають реорганізації в гімназії і можуть бути рекомендовані для впровадження в освітній процес закладів освіти.

Директор департаменту



Мар'яна МАРУСИНЕЦЬ

АКШУ

Асоціація керівників шкіл України

USHA *Ukrainian School Heads Association*

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д
 тел. +38 (096) 312-42-53, +38 (095-214-40-77 e-mail: onats@online.ua; olena.onats@gmail.com

№ 135 від 20 травня 2021 року

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
 результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни з теми
 «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно
 орієнтованого навчання учнів гімназії»**

Дисертантка постійно брала участь у засіданнях АКШУ упродовж 2004-2021 рр., оприлюднювала результати напрацювань і результати дослідження. Розробила в співавторстві та проводила курсову підготовку за авторською програмою підвищення кваліфікації керівників закладів освіти Київщини «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі», проблематика лекцій, семінарів та практичних занять «Стратегічний аналіз: сутність та специфіка. Психолого-педагогічний аналіз сучасного навчального заняття», «Контроль у системі стратегічного управління соціально-педагогічною організацією. Роль і функції керівника закладу освіти в атестації педагогічних кадрів», «Управлінське рішення в діяльності керівника закладу освіти» спільно з Л.М. Калініною, науковим консультантом АКШУ і керівником лабораторії управління освітніми закладами. Розроблений нею інструментарій та вимоги до професійної компетентності керівників і вимоги до професійно-кваліфікаційної підготовки слухачів курсів сприяли визначенню освітніх потреб, проблем і труднощів під час управлінської діяльності, контролю освітнього процесу, визначення раціонально виправданих методів, засобів, технологій його здійснення та результатів діяльності.

Віра Борисівна оприлюднювала результати дослідження «Розвиток контрольно-аналітичної компетентності керівників у системі післядипломної освіти» як науковий кореспондент лабораторії управління освітніми закладами, на засіданнях АКШУ і клубах директорів, була співорганізатором численних заходів і висвітлювала одержані результати, зокрема на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (Чернігів – Ніжин, 2005, 7–9 грудня), II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства» (м. Херсон, 16 – 18 жовтня 2003 року), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Стратегії управління закладами освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства» (26 жовтня 2018 року, Київська обл.); звітних наукових конференціях «Зміст

і технології шкільної освіти» (Київ, 2009 р., 2010 р., 2011 р., 2014 р., 2015 р.) Інституту педагогіки НАПН України, круглому столі «Управлінська вертикаль у шкільній освіті : якість, прозорість, взаємодія » (Київ, 2014 р.) та ін.

Дисертант провела низку заходів для педагогічних працівників Київщини за участю представників АКШУ, на яких розглядалася система контролю в закладах освіти на усіх ієрархічних рівнях управління і громадського самоврядування; специфіка аналітико-експертної діяльності учителя гімназії на рівні: особливого типу дослідницької діяльності, механізму управління в освітній галузі; процесу, пов'язаного з оцінюванням результатів (внутрішня й зовнішня експертиза); процедури та технологічного забезпечення; алгоритмізації дій суб'єктів експертизи; експертного оцінювання. Предметом розгляду були технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів гімназії та різних типів закладів у ракурсі державних стандартів освіти, результатів освітньої діяльності; рефлексія стосовно результатів зовнішньої експертизи; методи оцінювання (стандартизована процедура вимірювань навчальних досягнень учнів, оброблення результатів тестування, кількісного і якісного аналізу навчальної діяльності і навчальних досягнень та ін.

Активну участь В. Б. Рогова брала в Українсько-чеському круглому столі «Оцінювання діяльності шкіл. Чеський досвід» (29 жовтня, 2015 року, Київський міський будинок учителя), на якому презентувала кращі практики оцінювання в закладах України, специфіку моніторингу якості освіти, систему заохочень при позитивних результатах перевірок, розкрила вплив висновків перевірок та оцінювання на прийняття управлінських рішень для покращення якості роботи.

Предметом оприлюднення В. Б. Рогової під час Наради-консультації для керівників управлінь освіти РДА Київської області (13 жовтня 2015 р., Академія неперервної освіти, м. Біла Церква), Стратегічних сесій «Сучасна школа» за пілотним проєктом «Школа майбутнього» (15 жовтня м. Бровари в ЗОШ № 9 і 16 жовтня 2015 року в Рокитнянському районі Київської області), були ідеї щодо трансформаційних змін функцій і ролі сучасного вчителя і керівників, діяльнісні вектори розвитку дитини з урахуванням міжнародних освітніх стандартів, інновації в освітньому процесі, завдання педагогічних працівників і колективів щодо реалізації концепції, світоглядні засади підготовки нового вчителя.

Слід особливо відмітити Онлайн-брифінг освітян Київщини «Стратегічні напрями розвитку системи освіти Київської області у 2015-2016 навчальному році та основні завдання з модернізації змісту освіти», який було проведено 26 серпня 2015 року, на базі КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» та ґрунтовну доповідь, в якій було розкрито питання впровадження інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах; роль післядипломної педагогічної освіти у професійному розвитку педагога; впровадження інноваційних технологій у закладах освіти; соціально-економічний та правовий захист педагогічних працівників та ін.

Брала активну участь в Українсько-чеському семінарі «Мультикультурне виховання в школі» (11-12 травня 2016 року м. Київ та Київська область) та була співорганізатором Українсько-чеського семінару «Мультикультурне виховання в школі» (11-12 травня 2016 року м. Київ та Київська область) в межах міжнародного проекту «Альтернативне навчання для вчителів України», де оприлюднила результати дослідження з експертної та з контрольно-аналітичної діяльності сучасного вчителя.

Починаючи з 25 лютого 2005 року, з моменту заснування Всеукраїнського клубу «Директор школи», брала активну участь, висвітлювала результати дослідження, надавала на громадських засадах консультації та практичну допомогу з проблем управління школою та соціального захисту педагогічних працівників, зокрема на таких засіданнях клубу як: «Управління якістю освіти: стан, проблеми, перспективи» (2009), «Від традиційної школи до школи традицій» (2010), «Інноваційні моделі в системі освіти м. Біла Церква» (2011), «Нові критерії системи рейтингового оцінювання діяльності ЗНЗ: якість освіти і моніторинг» (2012), «Сучасні техніки формування управлінської та педагогічної культури» (2013), «Управління розвитком персоналу – запорука успішної школи» (2015), «Автономія школи: стан, реалії, перспективи» (2016), «Інноваційні технології управління новою школою в Україні» (2016), «Професійна підготовка педагогічного працівника : базовий стандарт» (2016).

Результати дослідження надають цілісне уявлення про феномен контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання в гімназії задля покращання якості освіти та побудови індивідуальної освітньої траєкторії учнів і професійного розвитку вчителів, були широко оприлюднені в доповідях, виступах, тезах і статтях, методичних посібниках і порадах перед освітянською спільнотою та громадою.

Президент АКШУ



Олена ОНАЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА
«ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»

вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел./факс: (044) 248-25-14

19.05.2021 № 22.1/10-113

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни за темою «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії»

Протягом 2010-2021 років результати дослідження Рогової Віри Борисівни за темою «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії» впроваджувались в Державній науковій установі «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти», Державній науковій установі «Інститут модернізації змісту освіти», закладах післядипломної педагогічної освіти та закладах освіти України.

Роговою Вірою Борисівною проведено низку семінарів, майстер-класів, тренінгів, семінарів-практикумів, педагогічних читань, науково-практичних конференцій, методичних оперативних нарад, методичних об'єднань, творчих груп, школи передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності з даної проблеми для наукових та педагогічних працівників, на яких розглядалася система контролю у закладах освіти; специфіка аналітико-експертної діяльності учителя гімназії.

Крім того, розглядалися технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів гімназії та різних типів закладів у ракурсі державних стандартів освіти, результатів освітньої діяльності; рефлексія стосовно результатів зовнішньої експертизи; методи оцінювання (стандартизована процедура вимірювань навчальних досягнень учнів, оброблення результатів тестування, кількісного і якісного аналізу навчальної діяльності і навчальних досягнень).

Вірою Борисівною розроблений інструментарій та вимоги до професійної компетентності керівників і вимоги до професійно-кваліфікаційної підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Дисертанткою у співавторстві розроблено авторську програму курсів підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів, що викладають інформатику «Програмно-методичний комплекс» (автори Косик В.М., Рогова В.Б., за загальною редакцією Пушкарьової Т.О.).

Здобувачкою у співавторстві з підготовлено методичні посібники «Інформатизація навчально-виховного процесу та управлінської діяльності керівника закладу освіти в Україні. Використання нетсервера UbiSurfer» (автори Громська О.І., Рогова В.Б., Чернілевський В.Й.) та «Теоретичні основи управління навчальним закладом» (автори Колпаков В.М., Рогова В.Б., Чуприна Н.В.).

Теоретичні і практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях, доповідях на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних заходах: Міжнародній науково-практичній конференції «Ноосферна освіта–стратегія здоров'я» (м. Ялта, 05.10.2010 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика» (НПУ імені М.П. Драгоманова, жовтень 2013 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні технології в професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти» (м. Біла Церква, 24.04.2017 р.); Міжнародному симпозиумі «Нова українська школа: реалізація рамкової програми професійного розвитку педагогічних працівників» (м. Київ, лютий 2019); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасна наука: проблеми, перспективи, інновації» (Криворізький державний педагогічний університет, 11-12 листопада 2020 р.); *всеукраїнських конференціях*: «Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах неперервної освіти» (м. Миколаїв, 12.05.2011 р.); «Розвиток пізнавальних інтересів учнів при вивченні української мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій» (м. Обухів, квітень, 2011 р.); «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє» (м. Київ, 10.12.2011 р.); «Програмне забезпечення у сфері освіти і науки» (м. Київ, травень 2010 р.); «Впровадження профільного навчання в школі III ступеня» (м. Біла Церква, квітень 2014 р.); «Компетентності вчителя НУШ: методологія оцінювання» (Фастівський НВК «Ліцей інформаційних технологій – спеціалізована ЗОШ I-III ступенів № 9», 25.01.2018 р.); «Інтеграція особистісно орієнтованого підходу в систему компетентнісної освіти» (28.01.2021 р., онлайн); *науково-практичних семінарах*: «Управління дослідно-експериментальною роботою в навчальних закладах для керівників закладів загальної середньої освіти» (м. Бровари, 06.04.2014 р.); «Формування конкурентоспроможної особистості учня в трьохмовному освітньому середовищі» (м. Київ, червень 2015 р.); «Компетентнісно орієнтоване навчання молодших школярів української мови: проблеми і перспективи» (Київський університет імені Бориса Грінченка, 5.10.2016 р.); «Розвиток особистості вчителя-інноватора в контексті концепції «Нова українська школа» (Новоград-Волинський колегіум Житомирської області, 24.01.2017 р.); «Сучасний підручник як інструментарій компетентнісно орієнтованого навчання: шляхи ефективного впровадження» (м. Рівне, 01.02.2018 р.); «Самоосвітня діяльність як ефективна умова розвитку творчого потенціалу та професійної компетентності вчителя» (м. Хмельницький, 17-18 жовтня 2019 р.); «Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи»

(онлайн, квітень 2020 р.); «Професійне зростання учителя. Фокус: урок, інновації, цінності» (онлайн, травень 2020 р.).

Вірою Борисівною у рамках Міжнародної виставки навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні - 2016» організовано і проведено: семінар «Зміст інноваційної діяльності інституту та методичних служб в контексті вітчизняної та регіональної освітньої політики»; майстер-клас «Методика роботи на уроках образотворчого мистецтва за підручником Новикової Г. А. «Образотворче мистецтво 1 клас «Росток» та презентацію «Впровадження науково-педагогічного проекту «Росток» на уроках української мови та математики в початкових класах».

Роговою В. Б. підготовлено наукові звіти за темами «Основні напрями співпраці Інституту інноваційних технологій і змісту освіти з закладами післядипломної педагогічної освіти»; «Контрольно-аналітична компетентність керівника навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти»; «Управлінський супровід у реалізації державних стандартів освіти.

Результати впровадження дослідження Рогової В.Б. свідчать про доцільність та результативність їх використання у науково-дослідній діяльності Інституту, закладах післядипломної педагогічної освіти, закладах загальної середньої освіти, а також дослідження є актуальним і має вагомое теоретичне і практичне значення у роботі педагогічних працівників.

Довідка надається для представлення на спеціалізовану Вчену раду.

Перший заступник
директора,
доктор педагогічних
наук, професор



Ю.І. Завалевський



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**
 54001 м. Миколаїв, вул. Адміральська, 4-а, тел./факс 37 85 89
<http://www.moippo.mk.ua>, e-mail: moippo@moippo.mk.ua

№ 588/17-23
 Від 07.06.2021
 на № _____
 від _____

Міністерство освіти і науки України

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни з теми
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно
орієнтованого навчання учнів гімназії»

Упродовж 2016–2021 навчальних років у практику роботи Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради Миколаївської області, гімназії № 41 Миколаївської міської ради Миколаївської області та в системі підвищення кваліфікації слухачів курсів (педагогічних працівників і керівників закладів освіти) Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впроваджувалися дидактичні засади та методики компетентісного навчання, нові освітні технології, модернізований зміст і структура контрольно-оцінювальної діяльності вчителя гімназії. Запропоновані технології містять стратегічно орієнтований педагогічний самоаналіз та аналіз мети, процесів і результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу на всіх ієрархічних рівнях гімназії. Водночас здійснювався порівняльний аналіз одержаних результатів, педагогічна діагностика та проведення освітніх вимірювань і моніторинг педагогічної діяльності, педагогічна експертиза та інші, що визначені в дисертаційній роботі В. Б. Рогової. Вищезазначене спрямовано на підвищення ефективності контрольно-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання.

Відповідно до авторського задуму було впроваджено експериментальну методику, яка сприяла динаміці рівнів розвитку контрольно-оцінювальної діяльності вчителів гімназій, а також визначено дидактичні умови

(систематизація знань учителів гімназій щодо змісту контрольної оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання; залучення вчителів до моделювання освітніх траєкторій здобувачів освіти; педагогічна підтримка вчителів гімназій як суб'єктів контрольної оцінювальної діяльності), забезпечення яких дозволило після завершення експерименту підвищити ефективність контрольної оцінювальної діяльності вчителів гімназій та якість освіти гімназистів.

Окремі положення педагогічного дослідження – законодавчо-нормативні та змістовно-інноваційні зміни в педагогічній діяльності вчителя, в управлінській діяльності директора на концептуальних засадах людино-(дитино-) централізму, партнерства та державно-громадської взаємодії, педагогічних функцій сучасного вчителя і керівника, стратегії реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, функції та принципи формування, змістові характеристики, структурно-критеріальні компоненти та рівні розвитку контрольної оцінювальної діяльності вчителя гімназії – були предметом розгляду, дискусій та апробовані в системі управління гімназіями. Методичні рекомендації щодо форм, методів, підходів до організації та етапів реалізації контрольної оцінювальної діяльності вчителів гімназій, інструментарій для здійснення аналізу й самоаналізу сприяли підвищенню її ефективності.

Одержані статистично підтвержені дані засвідчують доцільність впровадження в практику роботи з учителями гімназій результатів наукового дослідження В. Б. Рогової.

Результати експериментальної роботи стали предметом обговорення на науково-практичних конференціях, педагогічних радах гімназій, засіданні кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, звітних конференціях в Інституті педагогіки НАПН України.

Директор,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теорії і методики
мовно-літературної та
художньо-естетичної освіти,
заслужений учитель України



ШУЛЯР В. І.

Боярський академічний ліцей «Гармонія»
Боярської міської ради

Тел.: 46-805 директор

«21» травня 2021 року №02.01.10/79

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни з теми
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно
орієнтованого навчання учнів гімназії»

Упродовж 2016-2021 навчальних років в практику роботи Боярського академічного ліцею «Гармонія» Боярської міської ради (правонаступника Києво-Святошинської районної класичної гімназії) впроваджувалися дидактичні засади умови впровадження і поширення методик компетентнісного навчання та нових освітніх технологій, модернізований зміст і структура контрольно-оцінювальної діяльності вчителів закладу та запропоновані технології її здійснення; *стратегічно орієнтований педагогічний аналіз, самоаналіз і самоаналіз* мети, процесів і результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу на усіх ієрархічних рівнях гімназії та порівняльний аналіз одержаних результатів, *педагогічна діагностика*, та проведення освітніх вимірювань і *моніторинг* педагогічної діяльності, *педагогічна експертиза та інші*, що визначені в дисертаційній роботі В. Б. Рогової, спрямовані на підвищення ефективності контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах однієї з форм компетентнісно орієнтованого навчання, а саме, диференційованих форм організації профільного навчання.

Впровадження експериментальної методики автора дисертаційної роботи в діяльність закладу сприяло систематизації знань учителів щодо змісту контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, залучення учителів до моделювання індивідуальних освітніх траєкторій учнів, динаміці рівнів розвитку контрольно-оцінювальної діяльності учителів. Завдяки використанню даної методики вдалося підвищити ефективність контрольно-оцінювальної діяльності учителів закладу та якість освіти учнів.

В системі управління ліцеєм в умовах компетентнісно орієнтованого навчання (запровадження моделі диференційованого профільного навчання) були використані окремі положення педагогічного дослідження: законодавчо-нормативні та змістовно-інноваційні зміни в педагогічній діяльності вчителя та управлінській діяльності директора на концептуальних засадах людиноцентризму, партнерства та державно-громадської взаємодії, педагогічних функцій сучасного вчителя і керівника, стратегії реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, функції та принципи формування, змістові характеристики, структурно-критеріальні компоненти та рівні розвитку контрольно-оцінювальної діяльності вчителя ліцею. Методичні рекомендації щодо форм, методів, підходів до організації та етапів реалізації контрольно-

оцінювальної діяльності учителів, інструментарій для здійснення аналізу й самоаналізу сприяв підвищенню її ефективності.

Одержані статистично підтвержені дані засвідчують доцільність упровадження в практику роботи з учителями закладу результатів наукового дослідження В.Б. Рогової.

Результати експериментальної роботи стали предметом обговорення на педагогічних радах, науково-практичних конференціях, звітних конференціях в Інституті педагогіки НАПН України.

Директор ліцею


С.М.Сушко





У К Р А І Н А

**ПУТРІВСЬКИЙ ОПОРНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ- ОСВІТНІЙ ЦЕНТР
ГЛЕВАХІВСЬКОЇ СЕЛИЩНОЇ РАДИ ФАСТІВСЬКОГО РАЙОНУ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Путрівська, 156, с. Путрівка, Васильківський район, Київська обл., 08625,
тел. 0 (4571) 2-80-46, E-mail: putrovkaschool@ukr.net
Код ЄДРПОУ 41491167

№ 57 « 12 » травня 2021 р.

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційної роботи Рогової Віри Борисівни з теми
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно
орієнтованого навчання учнів гімназії»**

Упродовж 2016-2021 навчальних років у практику роботи Путрівського опорного закладу освіти – освітнього центру впроваджувалися дидактичні засади використання і поширення методик компетентнісного навчання та нових освітніх технологій, модернізований зміст і структура контрольно-оцінювальної діяльності вчителя опорного закладу освіти та запропоновані технології її здійснення; *стратегічно орієнтований педагогічний аналіз, самоаналіз і самоаналіз мети, процесів і результатів діяльності суб'єктів освітнього процесу на усіх ієрархічних рівнях закладу та порівняльний аналіз одержаних результатів, педагогічна діагностика та проведення освітніх вимірювань і моніторинг педагогічної діяльності, педагогічна експертиза та інші, що визначені в дисертаційній роботі В. Б. Рогової, спрямовані на підвищення ефективності контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання.*

Згідно із задумом автора, було впроваджено експериментальну методику, метою якої було сприяння динаміці рівнів розвитку контрольно-оцінювальної діяльності учителів Путрівського ОЗО, а також визначені дидактичні умови:

- систематизація знань учителів закладу щодо змісту контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання;
- залучення учителів до моделювання освітніх траєкторій здобувачів освіти;
- педагогічна підтримка учителів, як суб'єктів контрольно-оцінювальної діяльності.

Забезпечення цих умов дозволило досягнути після завершення експерименту підвищення ефективності контрольно-оцінювальної діяльності учителів та якість освіти учнів Путрівського ОЗО.

Певні аспекти даного дослідження – законодавчо-нормативні та змістовно-інноваційні зміни в педагогічній діяльності вчителя та управлінській діяльності директора, педагогічних функцій сучасного вчителя і керівника, стратегії реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, функції та принципи формування, змістові характеристики розглядалися та були предметом дискусій, а згодом пройшли апробацію в системі управління опорним закладом освіти. Методичні рекомендації щодо організації та етапів реалізації контрольно-оцінювальної діяльності учителів Путрівського ОЗО, інструментарій для здійснення аналізу та самоаналізу сприяли підвищенню їх ефективності.

Дані, отримані в результаті апробації та практичного застосування, засвідчили високу ефективність упровадження в практику роботи з учителями закладу результатів наукового дослідження В.Б. Рогової.

Результати експериментальної роботи обговорювалися на педагогічних радах та засіданнях методичної ради Путрівського ОЗО, звітних конференціях в Інституті педагогіки НАПН України.

Директор Путрівського ОЗО
освітнього центру



Л.С.Битько



ЛІНГВІСТИЧНА ГІМНАЗІЯ імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА
УЖГОРОДСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ
УКРАЇНА, Закарпатська обл. 88000 м. Ужгород, наб. Незалежності, 4
☎ (380 - 312) 63-03-98, fax 630399

T.G.SHEVCHENKO LINGUISTIC GYMNASIUM
4, Nezalezhnosty emb., Uzhgorod 88000 UKRAINE

E-mail: lingymn@ukr.net

Вих. № 40-1/01-06 від 20.05.2021 на _____ від _____

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційної праці Рогової Віри Борисівни
«Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентісно
орієнтованого навчання учнів гімназії», поданої на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.09 – теорія навчання

Результати дисертаційного дослідження Рогової Віри Борисівни впроваджувалися в освітній процес Лінгвістичної гімназії ім. Т. Г. Шевченка Ужгородської міської ради Закарпатської області і задля створення організаційно-дидактичних умов – систематизації знань учителів гімназії щодо змісту контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання; залучення учителів до моделювання освітніх траєкторій здобувачів освіти; методичний ресурс учителів контрольно-оцінювальної діяльності гімназії як суб'єктів освітнього процесу.

Автором науково обґрунтовані теоретичні й методичні основи контрольно-оцінювальної діяльності учителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, які є базовими для підготовки вчителів початкових класів, керівників ЗЗСО в контексті реалізації Концепції НУШ.

На всіх етапах експериментального дослідження впроваджено спеціально розроблену систему професійних завдань, які віддзеркалені в авторських розробках дидактико-методичного супроводу «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі», «Стратегічний аналіз: сутність та специфіка. Психолого-педагогічний аналіз сучасного навчального заняття», «Контроль у системі стратегічного управління соціально-педагогічною організацією».

Представлений авторкою інструментарій сприяє формуванню у педагогічних працівників та освітніх менеджерів удосконалення квазіпрофесійної діяльності задля створення якісного освітнього середовища в гімназії та забезпечує освітні потреби, що спрямовані на виявлення проблем і труднощів під час організації управлінської діяльності та контролю за освітнім процесом.

Результати експериментальної праці Рогової Віри Борисівни отримали позитивні відгуки в педагогічних працівників гімназії. Цінність проведеного дослідження, що успішно впроваджується в освітній процес гімназії заслуговує, на увагу в умовах нового змісту освіти, наданні конструктивного управлінського ресурсу, заснованого на формуванні компетентностей педагогічних працівників для успішної квазіпрофесної діяльності.

Одержані статистично підтвержені дані засвідчують доцільність упровадження в практику роботи з учителями гімназії результатів наукового дослідження В.Б. Рогової.

Довідка видача для пред'явлення за місцем вимоги.

Директор лінгвістичної гімназії:  Любов ПОПОВИЧ



КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ



вул. Михайлівська, 15, м. Житомир, 10014, тел./факс: (0412)47-37-87, e-mail: oippoz@gmail.com

№ 01-1087 від 14.05.2021 р.
на _____ від _____ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Рогової Віри Борисівни з теми «**Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання учнів у гімназії**» за спеціальністю 13.00.09 – «Теорія навчання»

Упродовж 2020 р. року на базі комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради працівниками кафедри методики викладання навчальних предметів використовувалися матеріали дисертаційного дослідження Рогової В. Б. «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісного навчання учнів».

Матеріали, запропоновані авторкою, використовувалися доцентом кафедри методики викладання навчальних предметів О. І. Андрійчук на курсах підвищення кваліфікації вчителів у межах навчального модуля «Формувальне та педагогічне оцінювання».

Авторські підходи до осмислення особливостей контрольно-оцінної діяльності педагогів в умовах змішаного і дистанційного навчання популяризувалися в межах регіонального освітянського хабу «Education network hub 2020», методичного марафону та діалогової платформи з питань методики компетентнісно зорієнтованого навчання, які протягом 2020 р. проводили працівники кафедр та лабораторій Житомирського ОІППО.

Особливості контрольно-оцінної діяльності вчителів в умовах переходу до профільної освіти дослідниця уточнювала в процесі співпраці з науково-педагогічними працівниками Житомирського ОІППО та педагогічними колективами закладів профільної освіти (Новоград-Волинський ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою Житомирської обласної ради та Бердичівський ліцей-інтернат спортивного профілю Житомирської обласної ради), створених за її ініціативою.

Особливості організаційно-педагогічних умов для ефективної контрольно-оцінної діяльності вчителів у закладах освіти новостворених ОТГ неодноразово обговорювалися й уточнювалися В.Б. Роговою на методичних заходах з керівниками закладів освіти та керівниками відділів освіти, які організовувалися протягом 2020 р. Житомирським ОІППО.

Необхідність урахування в контрольно-оцінній діяльності вчителя вимог до навчання дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалися дослідницею на науково-методичних заходах, які організовував і проводив протягом 2020 р. ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти Житомирського ОІППО.

Підходи дослідниці до осмислення змісту і форм контрольно-оцінювальної діяльності, висновки і рекомендації щодо удосконалення освітнього процесу отримали схвальні відгуки викладачів кафедри методики викладання навчальних предметів та слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Директор,
доктор пед. наук, доцент



І. І. Смагін



У К Р А І Н А

 ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
 КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

**КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «КИЇВСЬКИЙ
 ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ»**

вул. Ярослава Мудрого, 37, м. Біла Церква, 09107, тел. 0(4563) 5-12-40, тел./факс 5-04-24

 E-mail: Kyiv_academy@ukr.net, Web: <http://академія.com.ua>

Код ЄДРПОУ 02139618

від 08.06.2021 № 01-16/563

ДОВІДКА
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Рогової Віри Борисівни**
**з теми «Контрольно-оцінювальна діяльність вчителя в умовах компетентнісно-
 орієнтованого навчання учнів гімназій»
 за спеціальністю 13.00.09 «Теорія навчання»**

Результати дослідження Віри Борисівни Рогової «Контрольно-оцінювальна діяльність вчителя в умовах компетентнісно-орієнтованого навчання учнів гімназій» упроваджувалися в освітній процес Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів».

Дисертанткою всебічно досліджено управлінський і педагогічний аспекти контрольно-аналітичної діяльності. У базі впровадження – програми освітньої діяльності курсів підвищення фахової кваліфікації для директорів шкіл, заступників директорів шкіл з навчально-виховної та науково-методичної роботи, учителів української мови і літератури (2000-2009 рр.). Для керівників закладів освіти розроблено і проведено заняття з тем «Контроль як функція управління закладом освіти», «Освітній менеджмент: концептуальні засади, напрями, класифікації професійного саморозвитку», «Планування та прогнозування – функція управління», «Управління гімназією як інноваційним навчальним закладом», «Оцінювання – категорія педагогічної діагностики», «Планування роботи сучасного навчального закладу», «Психолого-педагогічний аналіз сучасного навчального заняття», «Сучасні вимоги до ведення шкільної документації», «Робота педагогічної ради: упровадження моніторингу результатів навчання учнів», «Атестація як засіб діагностики й підвищення професійної компетентності педагогічних працівників».

У 2004 році за освітніми запитами керівників закладів освіти Київської області дисертанткою було розроблено й упроваджено в освітній процес авторські курси підвищення фахової кваліфікації з проблеми «Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі». Анкетування слухачів курсів засвідчило найвищу рейтингову оцінку занять із тем «Ресурсний підхід до стратегічного управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу», «Оцінювання результативності стратегічного управління закладом освіти», «Антикризове управління школою».

Для вчителів української мови і літератури проведено низку занять на курсах підвищення фахової кваліфікації з тем «Сучасні підходи до організації навчання. Інтерактивні технології навчання», «Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з

української мови і літератури», «Сучасні вимоги до планування, організації та проведення навчального заняття з української мови і літератури», «Проектування особистісно орієнтованого навчального заняття з української мови», «Розвиток творчого потенціалу школярів на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки», «Організаційно-методичні механізми моделювання особистісно зорієнтованого навчального заняття з української літератури». Моніторинг оцінювально-аналітичної компетентності учасників навчання довів значне підвищення її рівня в усіх педагогів. Анкетування засвідчило активізацію професійної діяльності вчителів із зазначеної проблеми, забезпечення їхньої готовності до реформування освіти.

З ініціативи дисертантки в КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» створено Спільку директорів закладів загальної середньої освіти Київської області (2009 р.). Між інших на засіданнях Спільки обговорювалися питання управління закладами освіти нового типу – гімназіями, ліцеями, спеціалізованими школами, зокрема до розгляду Віра Борисівна пропонувала теми «Вивчення потреб гімназистів та їхніх батьків щодо спектра освітніх послуг» (2010 р.), «Моніторинг ресурсного забезпечення гімназії для задоволення потреб клієнтів» (2012 р.), «Створення закладів нового типу на основі соціального замовлення шкіл міста (району)» (2014 р.), «Місія гімназії як освітнього та культурного осередку міста» (2017 р.). Управлінська спільнота функціонує до цього часу; її діяльність дозволяє оперативно вирішувати нагальні проблеми, пов'язані з децентралізацією влади та реформуванням освіти.

Наукові напрацювання було презентовано дослідницею під час виступів на Міжнародному конгресі освітян «Освіта Київщини в європейському вимірі» (2017 р.), Всеукраїнській школі майстерності «Педагогічний стартап» (2019 р.), щорічних серпневих конференціях освітян Київської області (2014-2021 рр.) тощо. Теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені авторкою в публікаціях і доповідях на наукових конференціях. Науковий доробок було використано в роботі обласних круглих столів, науково-методичних, науково-практичних заходів освітян.

Вченою радою КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (протокол засідання вченої ради КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» від 21 січня 2020 року №1) було зроблено позитивні висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес. На даний час результати дослідження застосовуються викладачами закладу під час проведення лекційних, семінарських, практичних занять, майстер-класів тощо.

Експериментальні матеріали дисертаційного дослідження, які мають випереджувальний характер і зміст, вагоме теоретичне і практичне значення в підвищенні рівня професійної компетентності педагогічних працівників, рекомендуємо до використання в освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти та для неформальної й інформальної освіти педагогів.

**В. о. ректора інституту,
кандидат педагогічних наук**

Наталія БЕНДЕРЕЦЬ

Наталія Бендерець
директорка закладу
Київської області
«Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»



Додаток Б

Діагностувальний інструментарій для експертів

Анкета № 1

Шановні експерти!

Нами проводиться дослідження «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії».

Просимо Вас розмістити в певному порядку, за ступенем важливості та значущості компетентності. Якщо, на Вашу думку, компетентність найбільше впливає на готовності учителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання, то їй надається ранг 1, найменш впливовій – ранг 10

№	Компетентність, що впливає на готовності учителя до контрольно-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання	Ранг
1	Мотиваційна	
2	Галузева (філологічна / природнича / фізико-математична / мистецького спрямування,	
3	Контрольно-аналітична,	
4	Проектувально-дослідницька,	
5	Соціокультурна,	
6	Аналітико-експертна,	
7	Управлінська	
8	Цифрова (діджитальна),	
9	Професійно-комунікаційна,	
10	Рефлексійна	
11	Аксіологічна	
12	Дослідницька	
13	Творча	
14	Психологічна	

*Від об'єктивності та відповідальності Вашого оцінювання залежить результати педагогічного дослідження.

Дякуємо, за вашу участь в експертному оцінюванні.

Анкета № 2

Шановні експерти!

Нами проводиться дослідження «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії».

Просимо Вас визначити значущість розроблених методичних рекомендацій «Освітній менеджмент» та спецкурсів для вчителів: «Сучасні підходи до організації навчання» та «ІТ в сучасній освіті» від 1 до 10. Ранг 1 надається на найбільш впливову практичну розробку, найменш впливову – ранг 10.

№	Оцінювання практичної значущості авторського доробку	Ранг
1	Методичні рекомендації « Освітній менеджмент »	
2	Спецкурс для вчителів: « Сучасні підходи до організації навчання »	
3	Спецкурс для вчителів «ІТ в сучасній освіті»	

*Від об'єктивності та відповідальності Вашого оцінювання залежить результати педагогічного дослідження.

Дякуємо, за вашу участь в експертному оцінюванні.