

## ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Характерною особливістю інноваційної освіти є надання пріоритету формуванню в учнів суб'єктної позиції, що виявляється в бажанні і здатності самостійно вчитися, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, застосовувати нові знання на практиці, прагнути до самоосвіти і саморозвитку.

Для досягнення навчальної самостійності, ініціативності і відповідальності учня, як показників суб'єкта учіння, особливе значення має контрольно-оцінна самостійність дитини, тобто вміння самостійно контролювати і оцінювати свою діяльність, встановлювати і усувати причини труднощів у навчанні.

Метою статті є визначення контрольно-оцінних умінь у структурі навчальної діяльності молодших школярів. Перш ніж визначити сутність і структуру контрольно-оцінних умінь, розглянемо сутнісні характеристики оцінки і контролю, їх місце в навчальній діяльності й у структурі особистості учня.

Проблеми контролю й оцінки не нові, вони здавна привертала увагу дослідників у багатьох галузях знань.

У широкому сенсі контроль означає перевірку або спостереження з метою перевірки. Контроль у педагогічному процесі розглядається як процедура оцінної діяльності, що включає в себе дії з використанням різних педагогічних заходів і методів вимірювань з одержання інформації про хід і результати навчання. Але скільки б означень контролю не існувало, всі вони зводяться до загального визначення: контроль – це операція зіставлення, звірення запланованого результату з еталонними вимогами й стандартами.

У сучасній дидактиці поняття «контроль» не має однозначного трактування. В одних джерелах контроль визначають із погляду зовнішньої структурної організації процесу навчання (Ю.Бабанський, В. Бондар), а в інших – як елемент процесу навчання (В. Лозова, П.Підкасистий, І.Підласий, Т.Пільна). Деякі дидакти вживають терміни контроль і перевірка синонімами (О.Савченко). П.Гальперін визначає контроль як форму довільної уваги і відмічає, що будь-яка увага є контроль, але не будь-який контроль є увага.

Найбільш широко спектр значень, що вкладають сучасні дослідники в поняття «контроль» наводиться Н.Гусарьовою і розуміється як: одиниця, ланка, частина, компонент процесу навчання; дія в структурі навчальної діяльності учнів; дидактична процедура, операція; адміністративно-формальна процедура перевірки роботи вчителя й школи; функція керування, результати якої служать для прийняття управлінських рішень; компонент контрольно-оцінної діяльності вчителя і учня [4].

Розповсюдження явища оцінки в різних сферах діяльності людини спричинило те, що оцінка стала предметом науково-теоретичних і експериментальних досліджень у різних галузях знань: у філософії (Ю.Гранін, О.Панін), логіці (О.Івін), лінгвістиці (Н.Арупонова, Є.Вольф, Т.Маркелова, М.Мініна), психології і педагогії (Ш.Амонашвілі, Н.Батурін, Є.Зайка, А.Захарова, Г.Ліпкіна, Т.Матіс, В.Репкін, Г.Репкіна, Ю.Полуянов, Г.Цукерман). Будь-яка людина в процесі життєдіяльності постійно формує оцінку зовнішнього світу, самооцінку, рефлексивні оцінки, керувальні оцінки, і, у свою чергу, постійно випробовує на собі вплив оцінок інших людей.

Як правило, поняття «оцінка» трактується як призначена або визначена будь-ким вартість, ціна або думка, судження, висловлення про якість когось-небудь. У філософії оцінка визначається як міра ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідність визначеним нормам і принципам моралі, у психології – як вимір індивідуальних розходжень, які пов'язані з характерними особистісними рисами, у логіці під оцінкою розуміють судження про цінності. Педагогічна енциклопедія подає оцінку як визначення і вираз в умовних знаках – балах, а також в оцінних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок, що встановлені програмі.

За В.Давидовим і Д.Ельконіним навчальна діяльність складається з таких структурних компонентів: навчальна задача, навчальні дії та дії контролю й оцінки. Контроль і оцінка входять до складу навчальної діяльності серед інших компонентів, але суттєво відрізняються від інших навчальних дій і за своєю природою і за способом формування.

У ряді досліджень (Л.Берцфаї, А.Захарова, Т.Матіс, К.Поліванова, В.Репкін, В.Романко, Г. Цукерман) особлива увага приділялась вивченню навчальної дії контролю. Були виділені декілька його видів.

Так, А.Захарова найпростішою формою називає контроль за результатом, або підсумковий контроль, тобто звірення свого результату із заданим зразком. Але послідовність і повнота виконаних учнем операцій залишаються поза цим контролем, тому наряду з контролем за результатом треба формувати процесуальний контроль (або покроковий, поопераційний), який дозволяє прослідкувати виконання завдання на всіх етапах дії. Ще більш складною формою контролю є прогностичний контроль, який дає учневі можливість передбачати результати ще не здійсненої запланованої дії, виділити найбільш важкі для нього етапи рішення навчальної задачі, намітити шляхи її вдосконалення [6, с. 107].

В.Романко в структурі навчальної діяльності молодшого школяра розрізняє два різних види контролю: контроль у формі довільної уваги (здійснюється шляхом звірення дії, що виконується фактично, з якимось еталоном) і рефлексивний (необхідний тоді, коли людина стикається з новою задачею, що вимагає перебудови колишнього способу дії). Контроль у формі довільної уваги лежить в основі ретроспективного оцінки, а рефлексивний контроль є змістовною основою прогностичної оцінки й забезпечує її адекватність [5].

На думку Л.Берцфаї, в навчальній діяльності учень не може користуватися контролем у формі довільної уваги, тому що в цій діяльності предметом контролю стає не кінцевий результат, а спосіб його досягнення. У розвиненій навчальній діяльності учень здійснює упереджений і рефлексивний контроль [1].

Для теорії і практики організації контрольно-оцінної діяльності важливе значення також мають показники сформованості дії контролю в учнів: вміння перед початком діяльності спланувати її – дискурсивно відтворити склад дій й операцій, їх послідовність, визначити суб'єктивні труднощі; вміння змінювати склад дій відповідно до умов діяльності, що змінилася; вміння усвідомлено чергувати розгорнуті й скорочені форми контролю; вміння переходити від роботи з натуральним об'єктом до роботи з його знаково-символічним зображенням; вміння самостійно складати системи завдань для перевірки [6, с. 109].

Для контролю завжди пов'язана з дією оцінювання. «Дія оцінювання дозволяє визначати, засвоєний або не засвоєний (і в якому ступені) загальний спосіб рішення даної навчальної задачі, відповідає чи ні (та якою мірою) результат навчальних дій їх кінцевій меті» [6, с. 19].

А.Захарова виділяє два аспекти оцінки – ретроспективний (оцінка вже виконаної роботи) і більш складну – прогностичну (оцінка роботи, яку тільки належить виконати), та такі характеристики оцінки як адекватність, надійність, повнота.

У педагогічному процесі повинні бути присутніми два основні елементи контрольно-оцінної діяльності: контрольно-оцінна діяльність педагога; контрольно-оцінна діяльність учнів відносно самих себе (самоконтроль і самооцінка) і контрольно-оцінна діяльність учнів по відношенню одне до одного (взаємоконтроль і взаємооцінка).

Найбільш близькою нашому розумінню місця контрольно-оцінної діяльності у навчальному процесі є модель Л.Фрідмана, в якій чітко виділені основні етапи освоєння навчальних дій, які, у свою чергу, ведуть до оволодіння учнями контрольно-оцінним актом як особистісним утворенням.

За Л.Фрідманом, модель процесу вивчення навчальної теми складається з трьох етапів: мотиваційного, операціонально-пізнавального, контрольно-оцінного, і передбачає водночас контрольно-оцінну діяльність учителя і учня. Причому, ще до початку операціонально-пізнавального етапу учень може проводити самоконтроль і самооцінку можливостей діяльності, що буде виконана з вивчення навчального матеріалу теми, однак це стосується учнів з високою самоорганізацією навчання. Для більшості ж учнів контрольно-оцінна діяльність розгортається в процесі формування нових знань, умінь і навичок. На другому етапі процесу контрольно-оцінна діяльність вчителя набуває таких форм: зовнішній контроль, оцінка і облік результатів внутрішнього контролю, оцінки і обліку роботи учнів у формі взаємоконтролю і взаємооцінки, самоконтролю і самооцінки при гласному обліку.

На наступному контрольно-оцінному етапі вчитель організовує підсумкову контрольно-оцінну діяльність учнів, корегує результати навчальної роботи учнів. Як результат попередньої роботи, учні на цьому етапі виявляються здатними узагальнити вивчений навчальний матеріал теми, тим самим включаючи його в загальну систему своїх знань і вмінь; здійснити самоаналіз виконаної ними навчальної роботи (прийняття завдання, якість виконання). Таким чином, учень може зробити висновок про те, що засвоєно і що не засвоєно і чому; чим вони оволоділи, а чим не оволоділи і чому. На основі цього аналізу учні оцінюють свою діяльність у цілому і окремі дії, свої успіхи і невдачі, а також проводять потрібну корекцію виконаної роботи, поповнюють виявлені прогалини.

Отже, як бачимо, у навчальній діяльності паралельно розгортаються два види контрольно-оцінної діяльності: зовнішня контрольно-оцінна діяльність, що здійснюється вчителем і внутрішня, що здійснюється самими учнями. Ці два види діяльності безпосередньо взаємозв'язані і контрольно-оцінна діяльність учителя в навчальному процесі несефективна без контрольно-оцінної діяльності учнів [7, с. 182–189].

Контрольно-оцінна діяльність істотно відрізняється цілями, засобами, способами здійснення, позиціями вчителя й учнів у різних моделях навчальної діяльності. Розглянемо контроль і оцінку в контексті суб'єктно-діяльної парадигми, яка будується на теорії самоорганізації. Відповідно з даною гуманістичною парадигмою особистість виступає як суб'єкт, який самоорганізується в будь-якій сфері діяльності, у тому числі в навчальній. Головною умовою реалізації цього підходу є переведення учня в позицію суб'єкта навчальної діяльності на всіх її етапах. Це припускає не тільки розуміння й прийняття учнем цілей, задач і способів виконання навчальної діяльності як особистісно значущих, але й прийняття змісту й системи оцінювання результатів цієї діяльності.

У традиційній освітній системі учню, на жаль, відводиться переважно пасивна роль, він є об'єктом освітнього процесу, діяльність якого жорстко контролюється, що перешкоджає формуванню функціональної грамотності. Жорсткі вимоги до строків контролю навчальних результатів, наявність негативних оцінок суперечать принципу психологічної комфортності в процесі розвитку особистості. Результатами чисельних досліджень доведено, що щоденний вибірковий і випадковий усний контроль з боку вчителя не закладає умов для стимулювання постійної роботи учнів, а застосування оцінки як засобу тиску на учнів створює напружені умови навчання. Для учнів оцінка стає головним підсумком їхньої діяльності та єдиним стимулом для подальшої роботи, при такому підході навчально-пізнавальні мотиви відходять на другий план, і це деформує мотиваційну сферу учнів і спотворює смисл усього навчального процесу. Отже, зовнішній контроль і оцінка педагога стають головним механізмом управління процесом навчання, а найчастіше й єдиним при перевірці будь-чим, що унеможливило б набуття звички та здатності до безперервної освіти.

Суб'єктно-діяльнісна парадигма найбільш повно реалізується в моделі розвивального навчання. Система розвивального навчання стимулює пошукову, творчу, самостійну діяльність учнів, тому самоконтроль тісно пов'язаний з самооцінкою, сприяє розвитку критичного мислення. Учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом навчання, який повинен опанувати власну діяльність у процесі набуття і вживання знань, тим самим забезпечуючи саморегуляцію в ході навчання. Високий рівень розумового розвитку відбивається на розвитку особистості, передбачає наявність адекватної самооцінки, а також мотиваційну готовність до вдосконалення своєї навчальної діяльності, сформованість настанов на засвоєння системного знання (В.Давидов, Д.Ельконін, В.Релкін).

У системі розвивального навчання контроль і оцінка вчителя за діяльністю учня є обов'язковими в педагогічній діяльності, але, на відміну від традиційної школи, має ряд особливостей: контроль і оцінка спрямовані не лише на виявлення певного результату в предметних знаннях і вміннях, а й на процес формування цього предметного знання в учнів для забезпечення цілеспрямованої і своєчасної корекції; контроль і оцінка учня порівнюється тільки з попередніми успіхами дитини і не припускають зіставлення його результатів з досягненнями інших учнів. У першу чергу педагогічні дії контролю й оцінки спрямовані на виявлення рівня сформованості навчальної діяльності в дитини на різних етапах навчання, а також на процес формування загальних здібностей учня (до рефлексії, до планування, аналізу). При проведенні контролю за діяльністю учнів дитина сама визначає рівень своїх потенціальних можливостей і вибирає ті завдання, які на сьогоднішній день вона може виконати, тому оцінка роботи учня враховує також і рівень складності задач, які обрав учень [2].

Контрольно-оцінні вміння необхідно формувати, починаючи з молодшого шкільного віку. Водночас усталеність поглядів на контроль і оцінку, як дії виключно вчителя, гальмують прийняття молодшою школою завдань формування контрольно-оцінних умінь. Так, діти вважають, що контролювати і оцінювати свою діяльність не треба, не замислюються над причиною невдач і помилок, труднощів і проблем у процесі навчання, над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити, або ж виконують контрольно-оцінні дії лише за вказівкою вчителя.

Погоджуємося з думкою О.Воронцова і В.Заславського, що формування контрольно-оцінних дій учнів початкової школи має бути поетапним. Цілком виправданими вбачаються виокремлені авторами етапи такої роботи:

1-й, – пов'язаний з переходом від дошкільної до шкільної освіти (1-й клас);

2-й етап, – основний, на якому вдосконалюються форми і способи контролю й оцінки в умовах формування класного співтовариства (2-й клас – перше півріччя 4-го класу);

3-й етап, – рефлексивний, що забезпечує перехід від початкової школи до основної (друге півріччя 4-го – 5-й клас).

Оскільки основною метою 1-го етапу в частині формування контрольно-оцінних дій є навчання учнів зіставляти свої дії із заданим зразком, то центральне місце в діяльності учнів на цьому етапі освіти відводиться поопераційному контролю. В оцінній діяльності в 1-му класі закладається два види оцінки: ретроспективна і рефлексивна оцінка.

На другому етапі (2 – 4 класи) відбувається вдосконалення роботи учнів над поопераційним (процесуальним) контролем освоєння способів діяльності і починається робота над формуванням другого виду контролю – рефлексивного. Учні повинні вчитися бачити свою роботу як суму багатьох умінь, кожне з яких має свій критерій оцінювання. На цьому етапі починається робота над прогностичною оцінкою.

На заключному третьому етапі (друге півріччя 4 класи – 5 клас) учні разом з учителем виходять (на відповідному рівні завдань) на повний цикл контролю й оцінки, на сформованість самоконтролю і самооцінки як індивідуальних здатностей, на сформованість основ навчальної самостійності для основної школи. Повний цикл контрольно-оцінної діяльності учнів за підсумками початкового етапу освіти повинен включати: визначення того, що буде перевірятися (типологія завдань), складання завдань перевірки (у тому числі, з «пастками»), виділення складності завдань, створення зразка для перевірки завдання; характеристика помилок і висування гіпотез про їхні причини [3].

Таким чином, у наведеній системі поетапного формування контрольно-оцінних дій позитивним моментом є те, що виділені і описані етапи становлення контрольно-оцінної діяльності молодших школярів. Проте процес передачі дій контролю і оцінки від учителя до учня залишається теоретично й технологічно не розробленим. Відтак у нашому дослідженні для реалізації завдання формування контрольно-оцінних умінь у молодших школярів запропоновано власну процесуальну модель контрольно-оцінної діяльності, що передбачає поетапне засвоєння учнями контрольно-оцінних дій.

На першому етапі контрольно-оцінної діяльності, коли дії контролю й оцінки виявляються для учня ще закритими, він не володіє критеріями оцінки, не розуміє, за що виставляється та чи інша оцінка, контрольно-оцінні дії мають бути переважно зовнішні, тобто здійснюватися вчителем.

На другому етапі, коли учні вже здобули первісний досвід контрольно-оцінної діяльності, відбувається трансляція алгоритму виконання контрольно-оцінних дій від вчителя до учня.

Третій етап, коли відбувається становлення повноцінної контрольно-оцінної діяльності учнів, характеризується наявністю зовнішньої і внутрішньої контрольно-оцінної діяльності. Все це веде до переходу дій контролю й оцінки на внутрішньо-особистісний рівень.

Представлена поетапна робота з формування контрольно-оцінних умінь вимагає спеціального дидактично-методичного забезпечення навчання учнів, що також передбачено завданням нашого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Берцфау Л.В.* Специфика учебного действия контроля // Вопросы психологии. – 1987. – № 4 – С.55-61.
2. *Воронцов А.Б.* Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С.61-70.
3. *Воронцов А.Б., Заславский В.М.* Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростков. <http://www.ouro.ru/iro/scilab/nauka/>.
4. *Гусарева Н.Б.* Развитие у учащихся готовности к рефлексивной контрольно-оценочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Шуя, 2000. – 243 с.
5. *Романко В.Г.* Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М. – 1985. – 20 с.
6. *Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.*
7. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. – М.: Просвещение. – 1987. – 224 с.

Подано до редакції 28.07.08