

УДК 373.3.091.26:37.091.39
DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-3-87-98

Іванова Д. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
delfy323@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0040-9263>

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ
ДО РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ**

У статті теоретично обґрунтовано організаційно-дидактичні засади залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісної моделі початкової освіти. Доведено, що спільне визначення критеріїв оцінювання є важливим компонентом формувального оцінювання, який забезпечує розвиток навичок самооцінювання, взаємооцінювання та здатності здійснювати саморегуляцію навчальної діяльності. Уточнено сутність поняття «залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання». Обґрунтовано систему взаємопов'язаних організаційно-дидактичних засад реалізації такого процесу. Розроблено структурно-функціональну модель організації залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання, яка відображає логіку педагогічної взаємодії та забезпечує цілісну реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства і формувального оцінювання.

***Ключові слова:** формувальне оцінювання, критерії оцінювання, початкова освіта, учні 3–4 класів, самооцінювання, взаємооцінювання, навчальна автономія, Нова українська школа.*

Постановка проблеми. Реформування сучасної української освіти актуалізує проблему переосмислення ролі оцінювання у навчальному процесі. У Концепції Нової української школи оцінювання визначається передусім як засіб підтримки індивідуального поступу кожного учня. Такий підхід передбачає активну участь школярів у процесах планування власного навчання, аналізу результатів діяльності, самооцінювання та взаємооцінювання.

Особливої актуальності набуває питання залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання навчальних результатів. Саме критерії забезпечують зрозумілість очікуваних результатів, створюють умови для усвідомленого виконання навчальних завдань і формують основу розвитку рефлексійних умінь. У практиці початкової школи критерії оцінювання переважно визначаються педагогом. Це ускладнює повноцінну реалізацію потенціалу формувального оцінювання, оскільки школярі залишаються пасивними споживачами оцінювальної інформації.

Водночас дослідження сучасної педагогіки доводять, що спільне вироблення критеріїв сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку відповідальності, критичного мислення та здатності аналізувати власну діяльність. Особливого значення така діяльність набуває саме у 3–4 класах, коли молодші школярі вже володіють достатнім рівнем пізнавальної самостійності, можуть аналізувати власні дії та усвідомлювати взаємозв'язок між вимогами й результатами навчання. Таким чином, виникає необхідність наукового обґрунтування організаційних засад залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання як важливої складової формувального оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формувального оцінювання активно досліджується українськими й зарубіжними науковцями. Вітчизняні дослідники (Н. Богданець-Білошак, Н. Кічук, О. Фідкевич, В. Чорна та ін.) розглядають формувальне оцінювання як механізм підтримки розвитку особистості, індивідуалізації навчання та формування навчальної самостійності [7; 13; 14]. У міжнародних дослідженнях (С. Andersson, С. Harrison, S. Howard, С. Granberg, J. Moon, T. Palm, B. Palmberg) доведено залежність ефективності формувального оцінювання від прозорості критеріїв, участі учнів у їх створенні, систематичного самооцінювання та конструктивного зворотного зв'язку [15; 16; 18].

Аналіз нормативних документів, наукових досліджень засвідчує акцентування освітніх політиків, дослідників на важливості критеріального підходу до організації формувального оцінювання. Пропоновані алгоритми здійснення формувального оцінювання передбачають спільну діяльність вчителя й учнів з визначення критеріїв оцінювання [9; 13]. Вітчизняні (О. Елькін, О. Марущенко та ін.) і зарубіжні (B. Palmberg, C. Harrison, S. Howard та ін.) науковці підкреслюють, що така педагогічна взаємодія забезпечує не тільки прозорість, об'єктивність, справедливість оцінювання, а й створює ситуацію активної мисленнєвої діяльності учня, в якій формується його пізнавальний інтерес, ініціативність, впевненість, самостійність і водночас відповідальність за власні дії і докладені зусилля [6, с. 11; 15; 16].

У наукових розвідках широко представлена сутність критеріїв оцінювання як якісних характеристик результатів навчання, які є обов'язковим компонентом системи оцінювання, що призначений для з'ясування стану досягнення навчальної цілі. У контексті реалізації формувального оцінювання важливою є думка дослідників (Н. Кічук, R. Crespo, J. Najjar, N. Nguyen та ін.) про взаємозв'язки між очікуваними результатами навчання, відповідними до них навчальними цілями, навчальними завданнями, критеріями оцінювання, їхніми показниками й отриманими результатами [7; 19; 20]. Визначені у таких взаємозв'язках критерії оцінювання є передумовою якісної оцінювальної діяльності, участь учнів в якій стимульована самооцінюванням, взаємооцінюванням та учительським зворотним зв'язком.

Дослідники (К. Буряк, І. Горошкін та ін.) розкривають самооцінювання й взаємооцінювання як інструменти підвищення активності здобувачів освіти, розвитку навчальної мотивації, формування уваги, самостійності, відповідальності [3; 5]. Спільною є думка про дидактичний потенціал участі учнів у самооцінюванні, взаємооцінюванні для оволодіння ключовою компетентністю навчання впродовж життя.

Незважаючи на значну кількість праць, питання організації спільного розроблення критеріїв оцінювання саме здобувачами початкової освіти залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень присвячена загальним питанням формувального оцінювання, тоді як організаційні механізми партнерської взаємодії вчителя й учнів у процесі визначення критеріїв потребують подальшого наукового обґрунтування.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-дидактичних засад залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісної моделі початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід розглядає оцінювання як невід'ємний складник навчання, а об'єкт оцінювання переорієнтований від кількості засвоєних знань до «широкого спектра умінь» застосовувати набуті знання у типових і нетипових ситуаціях, демонструвати здатність розмірковувати, планувати, обґрунтовувати свої дії, виявляти ставлення до власних дій і навчальної ситуації, комунікувати [11; 13; 14]. За такого підходу оцінювання забезпечує підтримку індивідуального розвитку учня, формування його навчальної самостійності і відповідальності.

Серед пропонованих дослідниками (О. Фідкевич, M. Heritage та ін.) принципів сучасного формувального оцінювання базовим вважаємо принцип активного залучення учнів до оцінювальної діяльності [13; 17]. Власне дотримання цього принципу вирізняє формувальне оцінювання, надаючи йому ознак оперативної й динамічної інтерактивності, діалогічності, оперативності і динамічності, прозорості і зрозумілості дій, усвідомленої активності учнів в оцінювальній діяльності. Принцип передбачає не лише залучення учнів до самооцінювання чи взаємооцінювання, а й безпосередню їхню участь у визначенні ознак успішного виконання навчального завдання. Ми поділяємо думку M. Heritage про пріоритетність цього принципу, адже саме активність учнів у визначенні критеріїв успіху відповідно до навчальних цілей забезпечує їхню доступність сприйняттю і розумінню та як наслідок уможливорює ефективність дій під час ведення зворотного зв'язку, здійснення самооцінювання чи взаємооцінювання [17]. Тому розроблення критеріїв оцінювання спільно з учнями набуває особливого значення як механізм формування усвідомленого ставлення до навчання, навичок самовизначення у подальших діях і власне навчальної автономії у досягненні результату.

Критерії оцінювання як система чітко визначених характеристик, що прозоро описують очікуваний рівень виконання навчального завдання, є передумовою для здійснення самоаналізу й об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності. Ознайомлення перед виконанням роботи з розробленими педагогом критеріями забезпечує зрозумілість вимог, однак не формує у школярів достатнього рівня усвідомлення механізмів оцінювання. Натомість участь дітей у створенні критеріїв переводить їх із позиції об'єкта оцінювання у позицію активного суб'єкта освітнього процесу.

Спільне вироблення критеріїв оцінювання на засадах педагогіки партнерства сприяє встановленню відкритої взаємодії між учителем та учнями: діти висловлюють власні думки щодо ознак якісно виконаної роботи, аргументують свої пропозиції, порівнюють різні варіанти рішень, вчаться досягати спільної домовленості щодо вимог до результату навчальної діяльності. За таких умов критерії перестають бути зовнішньою вимогою вчителя, стають спільно виробленими правилами навчальної взаємодії і забезпечують особистісну значущість навчальної діяльності, її результатів.

Особливої педагогічної цінності цей процес набуває саме у 3–4 класах. На цьому віковому етапі у дітей істотно зростає рівень довільності психічних процесів, формуються уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, визначати сильні та слабкі сторони власної роботи, обґрунтовувати власні судження [4]. Ці вікові психологічні особливості учнів створюють сприятливі передумови для поступового переходу від зовнішнього педагогічного контролю до елементів саморегуляції навчальної діяльності. Саме тому участь у визначенні критеріїв оцінювання виступає важливим засобом розвитку навчальної автономії. Водночас процес залучення учнів до розроблення критеріїв не може здійснюватися стихійно. З огляду на незначний досвід оцінювальної діяльності здобувачі початкової освіти потребують систематичного педагогічного супроводу. Роль учителя трансформується від носія готових критеріїв до організатора спільного пошуку, фасилітатора навчального діалогу та консультанта, який спрямовує дітей до усвідомленого визначення характеристик якісного результату.

У цьому контексті доцільно уточнити зміст поняття **«залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання»**, яке ми розглядаємо як спеціально організований дидактичний процес партнерської взаємодії вчителя та учнів, спрямований на спільне визначення зрозумілих, доступних і вимірюваних характеристик якісного виконання навчального завдання, що забезпечує усвідомлення навчальної мети, формування здатності до самооцінювання, взаємооцінювання та розвитку навчальної самостійності.

У визначенні акцентовано на процесі колективного вироблення критеріїв. Саме цей процес має найбільшу педагогічну цінність, оскільки забезпечує розвиток пізнавальної активності, аргументованого висловлення власної думки, навичок співробітництва та відповідального ставлення до навчальної діяльності. Про залученість учня до оцінювальної діяльності свідчить його позитивне ставлення до дій, що проявляється у зацікавленості, вмотивованості, стабільній активності, комунікабельності, адекватному сприйнятті зворотного зв'язку, відповідальності за досягнення результату [15].

Підкреслимо, що ефективність спільного розроблення критеріїв залежить від їхніх характеристик, які вчитель визначає під час підготовки до уроків, ґрунтуючись на загальних вимогах до якісно сформованих критеріїв оцінювання. Узагальнення досліджень (Н. Білоскаленко, О. Фідкевич, J. Moon, N. Nguyen та ін.) дало змогу виокремити **ключові характеристики якісно сформованих критеріїв оцінювання**: узгодженість критеріїв з результатами навчання; орієнтованість критеріїв на предмет і спосіб дії (що і як), водночас відсутність підказки; чіткість визначення порогового рівня якості отриманого результату; доступність критеріїв для розуміння, їхня відповідність до вікових і навчальних можливостей досягти результат; конкретність, лаконічність й однозначність критеріїв; несумісність критеріїв за значенням, водночас взаємопов'язаність для цілісної характеристики результату [13; 18; 19]. Крім того, критерії мають виконувати не лише оцінювальну, а й навчальну функцію: допомагати учням планувати власну діяльність; здійснювати проміжний самоконтроль під час виконання завдання; аналізувати отриманий результат; визначати напрями його подальшого вдосконалення. За таких умов критерії перетворюються на **інструмент управління навчальною діяльністю**.

Таким чином, доходимо висновку, що залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання є одним із дієвих механізмів реалізації ідей формуального оцінювання, що формує відповідальне ставлення до власного навчання, забезпечує поступовий розвиток навчальної автономії, створює передумови формування ключової компетентності навчання впродовж життя.

Ефективність залучення молодших школярів до розроблення критеріїв оцінювання значною мірою визначається цілісною організацією освітнього процесу. Спільне вироблення критеріїв є складним видом навчальної взаємодії, який потребує відповідного педагогічного проектування, системної підтримки вчителя та інтеграції оцінювальної діяльності в усі етапи навчання.

Проведений теоретичний аналіз сучасних дидактичних підходів, положень Державного стандарту початкової освіти, концепції формуального оцінювання та педагогіки партнерства дає підстави визначити **комплекс взаємопов'язаних організаційно-дидактичних засад**, що забезпечують результативність залучення учнів 3–4 класів до спільного розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання. Беручи до уваги словникове тлумачення поняття засади та пояснення структурно-понятійного апарату конструктів «організаційні засади» / «організаційно-педагогічні умови» / «педагогічні умови», пропонувані Т. Биркою, А. Литвином, В. Опацьким, розглядаємо організаційно-дидактичні засади як комплекс взаємопов'язаних дидактичних правил, що визначають дії вчителя в управлінні процесом залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання й уможливають досягнення його ефективності [2; 8; 10].

Визначені нами **організаційно-дидактичні засади залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання** утворюють цілісну систему, в якій кожна із засад виконує самостійну функцію, водночас перебуваючи у тісному взаємозв'язку з іншими компонентами.

Поетапність формування оцінювальної самостійності учнів. Залучення здобувачів початкової освіти до визначення критеріїв оцінювання здійснюють поступово відповідно до закономірностей розвитку їхніх когнітивних можливостей, чим забезпечують послідовне розширення рівня самостійності [4]. На початковому етапі педагог пропонує готові критерії, пояснює їхній зміст та демонструє практичне використання під час аналізу виконаних робіт. Наступним кроком стає колективне уточнення окремих критеріїв, коли учні висловлюють власні пропозиції щодо їх формулювання або доповнення. Лише після накопичення відповідного досвіду школярі переходять до спільного самостійного вироблення критеріїв за підтримки педагога.

Така послідовність відповідає концепції поступового переходу від зовнішнього педагогічного управління до внутрішньої саморегуляції навчальної діяльності. Учитель поступово передає учням окремі функції оцінювальної діяльності, забезпечуючи розвиток їхньої навчальної автономії. Поетапність мінімізує ризик формального ставлення дітей до критеріїв оцінювання та сприяє усвідомленню причинно-наслідкового зв'язку між вимогами, процесом виконання роботи та кінцевим результатом.

Педагогічне фасилітування процесу спільного визначення критеріїв. В умовах формуального оцінювання педагог виступає організатором колективного обговорення, консультантом та фасилітатором навчального діалогу. Фасилітаційна діяльність учителя полягає у створенні умов, за яких самі учні поступово доходять висновків щодо ознак якісного виконання навчального завдання. Фасилітатор надихає, сприяє взаємодії, підтримує, пояснює, «адаптує свою роль до потреб дітей», «інтегрує навчальні цілі в умови», що забезпечують активність, створює безпечний освітній простір, який сприяє усвідомленню дитиною власної цінності, стимулює розкриття її здібностей через самовизначену активність [1, с. 5].

У контексті залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання педагог-фасилітатор для підтримки й полегшення дій учнів використовує систему відкритих запитань, організовує аналіз різних варіантів виконаних робіт, стимулює аргументоване висловлення власних думок, допомагає узагальнювати пропозиції дітей. Особливої ваги набуває забезпечення атмосфери психологічної безпеки, у якій кожен учень має можливість висловити власну думку без страху припуститися помилки. Саме в таких умовах формується позитивне ставлення до оцінювання як до

інструменту розвитку, а не покарання. Таким чином, фасилітаційна діяльність учителя забезпечує поступовий перехід від авторитарної моделі оцінювання до партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Доступність і зрозумілість критеріїв для молодших школярів. Ефективність роботи учнів з критеріями оцінювання як під час їх розроблення, так і під час використання, визначається якістю їх формулювання. Вимоги до якісно сформованих критеріїв оцінювання стосуються таких позицій: узгодженості з нормативними документами, що визначають результати навчання і систему оцінювання навчальних досягнень; забезпечення цілісної характеристики результату навчання; орієнтованості на операційно-діяльнісний складник результату навчання; прозорого прочитування в них рівнів досягнень; доступності і зрозумілості для учня в контексті використання критеріїв для досягнення навчальних цілей. Для здобувачів початкової освіти першою за значущістю є вимога щодо рівня доступності і зрозумілості критеріїв.

Використання складних для сприйняття учнями формулювань критеріїв применшує дієвість їхньої регулятивної функції і перетворює їх на формальний інструмент оцінювання. Критерії оцінювання результатів навчання доступні і зрозумілі здобувачам початкової освіти, якщо: формулюються короткими простими реченнями; відображають одну конкретну ознаку якісного виконання роботи; є зрозумілими без додаткового пояснення; описують позитивно сформульовані очікувані дії; описують дії, які учень спроможний виконати; є пов'язаними із навчальною метою конкретного завдання. Доцільним є використання мовних конструкцій, наближених до дитячого мовлення: *«Я пояснив, що ...»*, *«Я навів приклад»*, *«Я охайно написав»*.

Поряд із вербальними формулюваннями доречною є фіксація спільно розроблених критеріїв оцінювання результатів навчання, що дасть змогу учневі повертатися до них у процесі роботи й контролювати свою діяльність. Для візуалізації критеріїв ефективним є застосування піктограм, кольорових позначень, чек-листів, графічних моделей. Водночас, важливо, щоб різноманіття способів фіксації інформації не ускладнювало роботу учнів, а сприяло усвідомленому сприйняттю вимог до результату навчання.

Залучення учнів до аналізу зразків виконаних робіт. З огляду на вікові особливості розвитку когнітивних процесів здобувачів початкової освіти, їхньої готовності до абстрактних міркувань доцільно процес вироблення критеріїв розпочинати із колективного аналізу кількох варіантів виконання навчального завдання [4]. Школярі поступово вчаться самостійно називати характеристики, які відрізняють успішно виконану роботу від менш вдалої, і таким чином формують перелік критеріїв оцінювання.

Залучення учнів до визначення спільних / відмінних, істотних / неістотних ознак, відповідності виявлених ознак умові забезпечує усвідомлене сприйняття критеріїв та розуміння їхнього походження, оскільки ознаки якісно виконаного завдання формуються учнем як результат його власних дій. Крім того, залучення учнів до опрацювання зразків виконаних робіт дає змогу уникнути неоднозначності трактувань критеріїв оцінювання.

Інтеграція критеріїв у всі етапи навчальної діяльності. У системі формувального оцінювання критерії повинні супроводжувати весь цикл навчальної діяльності. Кожен критерій має працювати разом з іншими критеріями і таким чином забезпечувати цілісне сприйняття отриманого результату навчання. Водночас комплекс критеріїв для формувального оцінювання різних навчальних ситуацій є гнучким [18; 20].

На етапі постановки навчальної мети критерії допомагають учням зрозуміти очікуваний результат. Під час виконання роботи вони виконують функцію самоконтролю, даючи змогу школярам періодично перевіряти правильність власних дій. Після завершення роботи критерії стають основою самооцінювання, взаємооцінювання та педагогічного зворотного зв'язку.

Таким чином, критерії стають універсальним інструментом управління навчальною діяльністю, що забезпечує її цілісність та усвідомленість.

Розвиток рефлексійної діяльності учнів у процесі визначення критеріїв оцінювання. Однією з визначальних характеристик формувального оцінювання є його спрямованість на розвиток рефлексії як здатності учня усвідомлювати власну навчальну діяльність, аналізувати її результати та визначати шляхи подальшого

вдосконалення [12; 14; 15]. Тому процес спільного розроблення критеріїв оцінювання доцільно супроводжувати систематичною організацією рефлексійної діяльності учнів. У такому випадку рефлексія виступає не завершальним етапом оцінювання, а наскрізним механізмом навчальної діяльності. Під час визначення критеріїв учні аналізують, що саме свідчатиме про успішне виконання завдання, які труднощі можуть виникнути, якими способами їх можна подолати та як перевірити правильність дій. Такий підхід сприяє переходу від ситуативної оцінки окремого результату до усвідомленого аналізу всього процесу навчання.

Організація рефлексії може здійснюватися через систему запитань (Який критерій вдалося виконати повністю? За яким критерієм було складно оцінити результат? Тощо), відповідаючи на які, учні починають усвідомлювати взаємозв'язок між метою, критеріями та власними навчальними діями.

Водночас рефлексійна діяльність забезпечує розвиток метапізнавальних умінь, що є важливою складовою ключової компетентності навчання впродовж життя. Учні навчаються планувати власну діяльність, прогнозувати можливі результати, здійснювати самоконтроль і ухвалювати рішення щодо необхідності корекції власної роботи. Таким чином, рефлексія стає механізмом розвитку навчальної самостійності учнів.

Використання різноманітних форм колективної взаємодії під час розроблення критеріїв оцінювання. Визначення критеріїв оцінювання є процесом колективного пошуку, тому його ефективність залежить від організації взаємодії між учнями. Використання різних методів співробітництва забезпечує залучення максимальної кількості дітей до процесу вироблення критеріїв [11, с. 31]. До найбільш результативних форм організації такої діяльності належать парне / у групах обговорення / ранжування критеріїв, колективне моделювання критеріїв під час «мозкового штурму», дискусії, створення чек-листів тощо. У взаємодії учні навчаються аргументувати, слухати, домовлятися, ухвалювати спільні рішення, досягати консенсусу, що сприяє глибшому осмисленню навчального завдання й результативності дій. Також колективне обговорення створює умови взаємонавчання: учні мають змогу зіставляти різні способи міркування, уточнювати власні уявлення про якість навчальної діяльності, спільно формувати єдину систему вимог.

Таким чином використання різноманітних форм групової взаємодії забезпечує не лише якісне вироблення критеріїв оцінювання, а й розвиток соціальної та комунікативної компетентностей молодших школярів.

Систематичність використання спільно розроблених критеріїв оцінювання. Ефективність спільного визначення критеріїв оцінювання досягається за умови систематичності такої діяльності. Регулярне залучення учнів до вироблення критеріїв забезпечує поступове формування сталої оцінювальної культури класу. Формується звичка розпочинати виконання нового навчального завдання з визначення його очікуваних результатів, аналізувати власну діяльність відповідно до погоджених критеріїв та здійснювати усвідомлене самооцінювання.

Систематичність передбачає використання критеріїв під час виконання різних видів навчальної діяльності: письмових робіт; усних відповідей; дослідницьких завдань; навчальних проєктів; творчих робіт тощо. Систематичність уможливорює ускладнення самих критеріїв. На початкових етапах учні характеризують окремі зовнішні ознаки виконання роботи, а надалі дедалі більше відображають якість навчальних дій, способів мислення, самостійність дій. Систематичність реалізують і постійним поверненням до сформульованих критеріїв, коли завершивши роботу спільно аналізують, наскільки визначені критерії виявилися достатніми, чи потрібно їх уточнити. Унаслідок такого циклічного використання критеріїв поступово перетворюються на внутрішні орієнтири навчальної діяльності кожного учня.

Запропонована система організаційно-дидактичних засад забезпечує цілісну реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства та формувального оцінювання. Її практична реалізація сприяє формуванню в учнів 3–4 класів відповідального ставлення до навчання, здатності до самооцінювання та взаємооцінювання, розвитку навчальної автономії, що відповідає стратегічним орієнтирам сучасної початкової освіти.

Проведене теоретичне дослідження дало змогу встановити, що ефективно залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання потребує цілісної організації освітнього процесу, яка забезпечує взаємозв'язок його мети, змісту, методів, організаційних форм, педагогічної взаємодії та очікуваних результатів. Саме тому нами розроблено структурно-функціональну модель організації залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання, що інтегрує визначені організаційно-дидактичні засади в єдину систему формувального оцінювання (рис. 1).

Метою моделі є забезпечення поетапного залучення учнів 3–4 класів до визначення критеріїв оцінювання результатів навчання як засобу формування оцінювальної компетентності, рефлексійних умінь, розвитку навчальної автономії і відповідальності. Досягнення зазначеної мети реалізується через систему взаємопов'язаних завдань, що окреслені в моделі. Саме цільовий блок визначає логіку функціонування всіх інших компонентів моделі.

Концептуально-методологічний блок моделі об'єднує систему наукових підходів, принципів та організаційних засад, що визначають особливості педагогічної взаємодії. Центральне місце блоку займають визначені у цьому дослідженні організаційно-дидактичні засади залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання. Загалом цей блок виконує інтегративну функцію, поєднуючи нормативні вимоги сучасної початкової освіти із практикою організації формувального оцінювання.

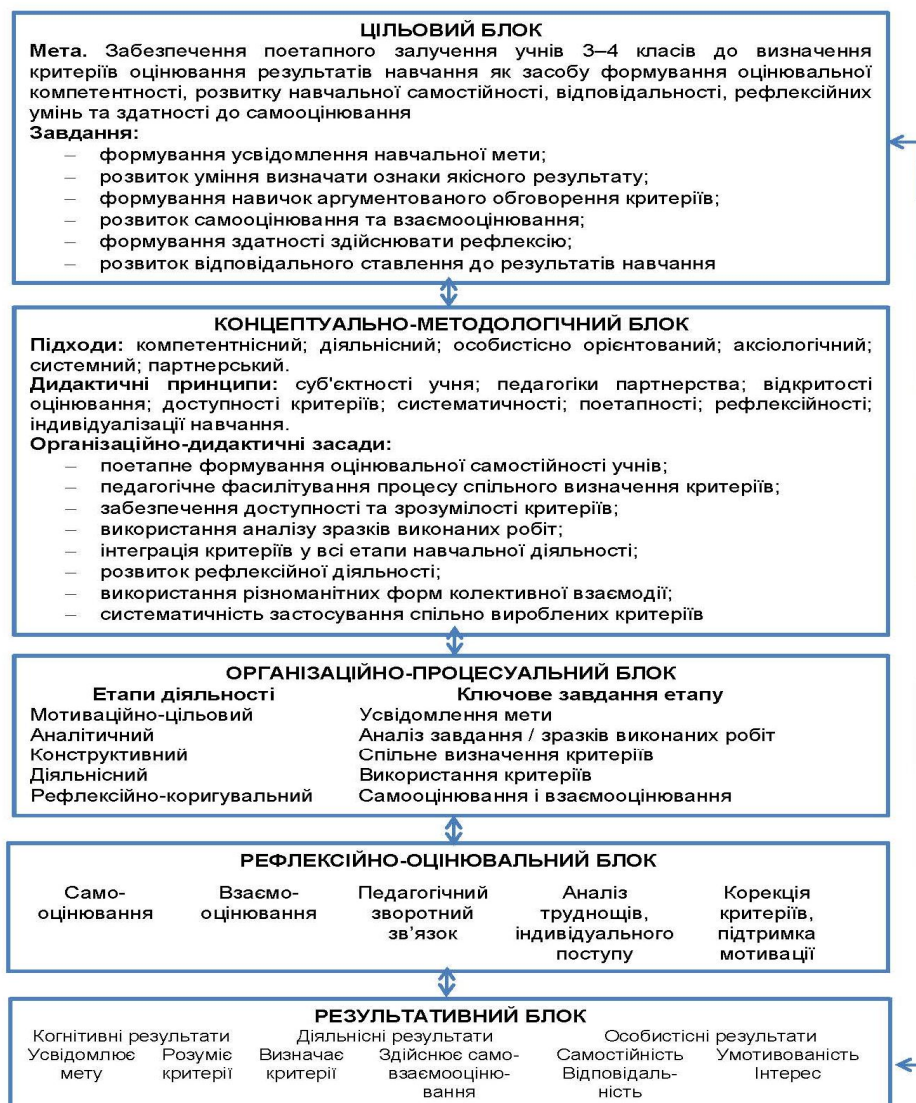


Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання

Джерело: розроблено автором.

Організаційно-процесуальний блок відображає механізм реалізації процесу залучення учнів до визначення критеріїв оцінювання. Його структура охоплює послідовність взаємопов'язаних етапів цього процесу.

На мотиваційно-цільовому етапі педагог мотивує спільну діяльність через обговорення навчальної мети, сприяння свідомому сприйняттю учнями очікуваних результатів роботи. Учні визначають практичне значення навчального завдання і необхідність вироблення критеріїв оцінювання.

На аналітичному етапі учитель організовує аналіз кількох прикладів виконаних робіт різної якості, чим сприяє розумінню походження критеріїв. Учні порівнюють результати, визначають їхні сильні сторони, встановлюють характерні ознаки успішного виконання завдання, висловлюють власні припущення щодо можливих критеріїв оцінювання.

На конструктивному етапі відбувається безпосереднє колективне вироблення критеріїв. Учитель виконує **фасилітаційну функцію**: допомагає формулювати критерії, об'єднувати схожі пропозиції, вилучати другорядні характеристики, уточнювати формулювання, досягати спільної домовленості. У результаті створюється узгоджений перелік критеріїв, зрозумілий усім учасникам освітнього процесу.

На діяльнісному етапі розроблені критерії використовуються безпосередньо під час виконання навчального завдання. Учні здійснюють проміжний самоконтроль, періодично співвідносячи свої дії з визначеними критеріями. Таким чином критерії виконують функцію управління навчальною діяльністю, а не лише підсумкового контролю.

На рефлексійно-коригувальному етапі здійснюється самооцінювання, взаємооцінювання та педагогічне оцінювання. Особлива увага приділяється аналізу ефективності самих критеріїв, визначенню їхньої ролі у досягненні результату. Така робота актуалізує рефлексійну позицію учня. Саме цей етап забезпечує безперервне вдосконалення оцінювальної діяльності.

Рефлексійно-оцінювальний блок функціонує протягом усього процесу навчання. Його основними функціями є: організація самооцінювання / взаємооцінювання; педагогічний зворотний зв'язок; аналіз труднощів; визначення індивідуального навчального поступу; корекція критеріїв оцінювання; підтримка позитивної навчальної мотивації. Отримані результати стають основою для планування наступного циклу навчальної діяльності.

Кінцевим компонентом моделі є **результативний блок**, який відображає очікувані результати її реалізації. До них належать такі групи характеристик досягнень учнів: **когнітивні результати** (усвідомлення навчальної мети; розуміння критеріїв якісного виконання роботи; розвиток оцінювального мислення); **діяльнісні результати** (сформованість умінь визначати критерії; розвиток самооцінювання; розвиток взаємооцінювання; формування навичок самоконтролю); **особистісні результати** (розвиток навчальної автономії; відповідальність за результати навчання; підвищення навчальної мотивації; розвиток рефлексійності; формування позитивного ставлення до оцінювання). Окреслені результати засвідчують не лише якість навчальних досягнень, а й розвиток особистості школяра як активного суб'єкта освітнього процесу.

Запропонована структурно-функціональна модель демонструє, що процес залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання має циклічний характер, що забезпечує безперервний розвиток оцінювальної компетентності. Модель інтегрує принципи педагогіки партнерства та формувального оцінювання в єдину організаційну систему; визначає структурні компоненти та функціональні зв'язки процесу спільного вироблення критеріїв оцінювання; обґрунтовує поетапний механізм формування оцінювальної самостійності учнів 3–4 класів; розкриває взаємозв'язок між педагогічною фасилітацією, рефлексією, самооцінюванням та розвитком навчальної автономії. Використання моделі можливе під час організації формувального оцінювання незалежно від навчального предмета, оскільки вона визначає універсальний алгоритм педагогічної взаємодії між учителем та учнями.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Проведене дослідження підтвердило, що залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв

оцінювання результатів навчання є перспективним напрямом удосконалення формульовального оцінювання в початковій школі та відповідає сучасним тенденціям розвитку компетентнісної освіти. Уточнено сутність поняття «залучення учнів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання» як спеціально організованого процесу партнерської взаємодії вчителя й учнів, спрямованого на спільне визначення зрозумілих і доступних характеристик якісного виконання навчального завдання, що забезпечує розвиток самооцінювання, взаємооцінювання та навчальної автономії молодших школярів.

Наукову новизну дослідження становлять обґрунтована система організаційно-дидактичних засад залучення учнів 3–4 класів до розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання та структурно-функціональна модель організації цього процесу. Запропоновані організаційно-дидактичні засади розглянуто як цілісну дидактичну систему, що забезпечує послідовне формування оцінювальної компетентності учнів, а структурно-функціональна модель відображає логіку педагогічної взаємодії між учителем і учнями та забезпечує реалізацію принципів компетентнісного навчання, педагогіки партнерства й формульовального оцінювання.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методики реалізації структурно-функціональної моделі, яка може бути використана під час вивчення різних навчальних предметів у 3–4 класах початкової школи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі, визначенні критеріїв і показників сформованості оцінювальної компетентності учнів початкової школи, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо використання цифрових технологій для організації спільного розроблення критеріїв оцінювання в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Байер О., Гура Т., Чемодурова Ю. Особливості розвитку фасилітативних умінь педагогів із реалізації ігрових методів навчання у системі дошкільної і початкової освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. Вип. 5. С. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.01>
2. Бирка М. Ф. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 63–70. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11>
3. Буряк К. Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи: історичні аспекти, сучасний стан та перспективи розвитку у вітчизняній педагогіці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73, Т. 1. С. 307–314. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-47>
4. Гончаренко С. А., Кондратенко Л. О. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2014. 228 с.
5. Горошкін І. Самооцінювання і взаємооцінювання в процесі навчання іноземних мов: у межах теми дослідження «Технологія створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії». *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 33. С. 86–94. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-86-94>
6. Елькін О., Марущенко О., Масалітіна О. Я (практикум) СЕЕН. Рекомендації для здійснення формульовального оцінювання навчальних досягнень учнівства із СЕЕН: навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Київ: ТОВ «Інжиніринг». 2023. 66 с.
7. Кічук Н. В. Концептуальні засади формульовального оцінювання в Державному стандарті початкової освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 11 (39). С. 2008–2024. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11\(39\)-2008-2024](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-2008-2024)
8. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
9. Міністерство освіти і науки України. *Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти*. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 №813.
10. Опацький В. І. Організаційні засади здійснення державного контролю за діяльністю вищих навчальних закладів України. *Форум права*. 2011. № 1. С. 736–741.
11. Пометун О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта». 2020. 192 с.

12. Предик А. Рефлексія як складова формувального оцінювання молодших школярів у сучасній початковій школі. *Проблеми освіти*. 2023. В. 1(98). С. 330–346. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023>
13. Фідкевич О. Л., Богданець-Білокаленко Н. В. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа : теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза. 2020. 96 с.
14. Чорна В., Богер Н. Особливості формувального оцінювання в початковій школі. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6 (201) С. 88–94. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-88-94](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94)
15. Björn Palmberg, Carina Granberg, Catarina Andersson, Torulf Palm. A multi-approach formative assessment practice and its potential for enhancing student motivation: a case study. *Cogent Education*. 2024.11:1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2371169>
16. Heritage M. and FAME team. Principles of Formative Assessment. *Assessment Learning Network. Formative Assessment for Michigan Educators* Michigan Assessment Consortium. May 2019. <https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Principles-of-Formative-Assessment-aln.pdf>
17. Harrison C., Howard S. Inside the primary black box: Assessment for learning in primary and early years classrooms. London: GL Assessment. 2009.
18. Moon J. *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. 2004. 1–30. URL: https://www.etsi.upct.es/pdfs/linking_levels_exeter.pdf
19. Nguyen N. Measuring learning outcomes: benefits and challenges. September 23, 2024. <https://feedbackfruits.com/blog/measuring-learning-outcomes-benefits-and-challenges>
20. Raquel M. Crespo et al. Aligning Assessment with Learning Outcomes in Outcome-based Education. *IEEE EDUCON Education Engineering. The Future of Global Learning Engineering Education*. April 14-16, 2010. Madrid, SPAIN. P. 1239–1246. <https://scispace.com/pdf/aligning-assessment-with-learning-outcomes-in-outcome-based-4ddcs9oeze.pdf>

References

1. Baiier, O., Hura, T., & Chemodurova, Yu. (2024). Osoblyvosti rozvytku fasylytatyvnykh umin pedahohiv iz realizatsii ihrovykh metodiv navchannia u systemi doshkilnoi i pochatkovoi osvity [Peculiarities of Development of Teachers' Facilitative Skills in Implementing Play-Based Learning Methods in the System of Preschool and Primary education]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriya «Pedahohika. Psykholohiia» – Scientific Bulletin of Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series «Pedagogy. Psychology»* 5. 3–10. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.01> [in Ukrainian].
2. Byrka, M. F. (2023). Konstrukt «orhanizatsiino-pedahohichni umovy» u dysertatsiinykh doslidzhenniakh: sutnist, vlastyvyosti i metody vyznachennia [Construct “Organizational and Pedagogical Conditions”: the Essence, Properties and Methods of Determination]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Secondary Schools*. 90. 63–70. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11> [in Ukrainian].
3. Buriak, K. (2024). Samootsiniuvannia navchalnoi diialnosti uchniamy pochatkovoi shkoly: istorychni aspekty, suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku u vitchyzniani pedahohitsi [Self-assessment of Educational Activities by Primary School Students: Historical Aspects, Current State and Prospects of Development in National Pedagogy]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*. 73. 1. 307–314. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-47> [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. A., & Kondratenko, L. O. (2014). *Psykhologichna diahnostyka osoblyvostei kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh informatsiinoho suspilstva* : monohrafiia. [Psychological Diagnostics of the Features of Cognitive Development of Younger Schoolchildren in the Conditions of the Information Society]. Kyiv-Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
5. Horoshkin, I. (2024). Samootsiniuvannia i vzaiemootsiniuvannia v protsesi navchannia inozemnykh mov: u mezhakh temy doslidzhennia «Tekhnolohiia stvorennia osvitnoho inshomovnoho komunikatyvnoho seredovyshcha u protsesi navchannia inozemnykh mov uchniv 7–9 klasiv himnazii» [Self-assessment and Peer-assessment in the Process of Learning Foreign Languages]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the modern textbook*. 33. 86–94. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-86-94> [in Ukrainian].
6. Elkin, O., Marushchenko, O., & Masalitina O. (2023). *Ya (prakytkuiu) SEEN. Rekomendatsii dlia zdiisnennia formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchnivstva iz SEEN: navch.-metod. posibnyk. 2-he vyd. [I (practice) SEEL. Recommendations for Conducting Formative Assessment of Student Learning Achievements with SEEL: Teaching Guide]* Kyiv: TOV «Inzhynirynh» [in Ukrainian].
7. Kichuk, N. V. (2024). Kontseptualni zasady formuvalnoho otsiniuvannia v Derzhavnomu standarti pochatkovoi osvity [Conceptual Foundations of Formative Assessment in the State Standard of Primary Education]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced*

Technologies. 11 (39). 2008–2024. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11\(39\)-2008-2024](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-11(39)-2008-2024) [in Ukrainian].

8. Lytvyn, A., & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy" [Methodological Principles of the Notion of «Pedagogical Conditions»]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and Psychology of Professional Education*. 4, 43–63 [in Ukrainian].

9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Metodychni rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezul'tativ navchannia uchniv 1-4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Methodological Recommendations for Assessing the Learning Outcomes of Students in Grades 1–4 of General Secondary Education Institutions]. Nakaz Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy vid 13.07.2021 №813 [in Ukrainian].

10. Opatskyi, V. I. (2011). Orhanizatsiini zasady zdiisnennia derzhavnoho kontroliu za diialnistiu vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Organizational Bases of Realization of the State Control over Activity of Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Forum prava – Law Forum*, 1, 736–741 [in Ukrainian].

11. Pometun, O. (2020). *Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoi shkoly* : navch.-metod. posib. [New Ukrainian School: Development of Critical Thinking in Primary School Students: Teaching Guide]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Osvita» [in Ukrainian].

12. Predyk, A. (2023). Refleksii yak skladova formuvalnoho otsiniuvannia molodshykh shkoliariv u suchasni pochatkovii shkoli [Reflection as a Component of Formative Assessment of Younger School Students in Modern Primary School]. *Problemy osvity – Problems of Education*. 1(98). 330–346. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-98.2023> [in Ukrainian].

13. Fidkevych, O. L., & Bohdanets-Biloskalenko, N. V. (2020). Navchalno-metodychnyi posibnyk «Nova ukrainska shkola : teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [Teaching Guide «New Ukrainian School: Theory and Practice of Formative Assessment in Grades 3–4 of Secondary Education Institutions»]. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].

14. Chorna, V., & Boher, N. (2021). Osoblyvosti formuvalnoho otsiniuvannia v pochatkovii shkoli. [Features of Formative Evaluation at Primary School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*. 6 (201). 88–94. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-88-94](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94) [in Ukrainian].

15. Björn Palmberg, Carina Granberg, Catarina Andersson & Torulf Palm (2024). A multi-approach formative assessment practice and its potential for enhancing student motivation: a case study. *Cogent Education*, 11:1, 2371169 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2371169> [in English].

16. Heritage, M., & FAME team (2019). Principles of Formative Assessment. *Assessment Learning Network. Formative Assessment for Michigan Educators* Michigan Assessment Consortium. May 2019. <https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Principles-of-Formative-Assessment-alm.pdf> [in English].

17. Harrison, C., & Howard S. (2009). *Inside the primary black box: Assessment for learning in primary and early years classrooms*. London: GL Assessment. [in English].

18. Moon, J. (2004). *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*, 1–30 [in English].

19. Nguyen, N. (2024). Measuring learning outcomes: benefits and challenges. September 23, 2024. <https://feedbackfruits.com/blog/measuring-learning-outcomes-benefits-and-challenges> [in English].

20. Raquel M. Crespo et al. (2010). Aligning Assessment with Learning Outcomes in Outcome-based Education. *IEEE EDUCON Education Engineering*. The Future of Global Learning Engineering Education. April 14-16, 2010, Madrid, SPAIN. 1239–1246. <https://scispace.com/pdf/aligning-assessment-with-learning-outcomes-in-outcome-based-4ddcs9oeze.pdf> [in English].

Ivanova D.

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education
Izmail State University of Humanities
delfy323@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0040-9263>

ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC FOUNDATIONS FOR ENGAGING GRADE 3–4 STUDENTS IN DEVELOPING ASSESSMENT CRITERIA FOR LEARNING OUTCOME

Relevance of the study. The transition of Ukrainian primary education to a competency-based model requires reconsidering assessment as a means of supporting students' learning progress rather than merely measuring learning outcomes. In this context, engaging primary school students in developing assessment criteria becomes an important condition for implementing formative assessment and partnership pedagogy.

Main objective of the study. The study aims to provide a theoretical substantiation of the organizational and didactic foundations for engaging Grade 3–4 students in developing assessment criteria for learning outcomes within the competency-based model of primary education.

Methodology. The research employed theoretical methods, including the analysis, comparison, synthesis, generalization, and systematization of psychological, pedagogical, didactic, and regulatory sources. A structural-functional approach was applied to identify the interrelationships among the components of the proposed organizational framework and to design a model of students' involvement in developing assessment criteria. The obtained findings are based on the comprehensive interpretation of contemporary scientific literature, educational regulations, and the conceptual principles of formative assessment and partnership-based learning.

Results and conclusions. The study clarifies the concept of students' involvement in developing assessment criteria and defines it as a specially organized process of partnership interaction between teachers and students aimed at jointly determining clear, accessible, and pedagogically appropriate characteristics of successful task performance. A system of interconnected organizational and didactic foundations is substantiated, including the gradual development of students' assessment autonomy, pedagogical facilitation, accessibility and clarity of assessment criteria, the use of exemplars, integration of assessment criteria into all stages of learning activities, development of reflective practices, collaborative forms of interaction, and systematic application of jointly developed criteria. A structural-functional model is proposed that integrates these foundations into a coherent system of formative assessment and reflects the logic of pedagogical interaction throughout the assessment process. The findings demonstrate that collaborative development of assessment criteria enhances students' awareness of learning goals, promotes self-assessment, peer assessment, learning autonomy, responsibility, reflective thinking, and motivation, thereby strengthening the educational potential of formative assessment.

Significance. The proposed organizational and didactic foundations and the structural-functional model can be applied across different subject areas in primary education. Their implementation contributes to improving the quality of formative assessment, supporting teachers in organizing partnership-based assessment practices, fostering students' assessment competence, and promoting the development of lifelong learning skills in accordance with the principles of the New Ukrainian School.

Keywords: formative assessment, assessment criteria, primary education, students in grades 3–4, self-assessment, peer assessment, educational autonomy, New Ukrainian School.

Отримано редколегією / Received: 09.08.2026

Прорецензовано / Revised: 19.08.2026

Опубліковано / Published: 30.09.2026