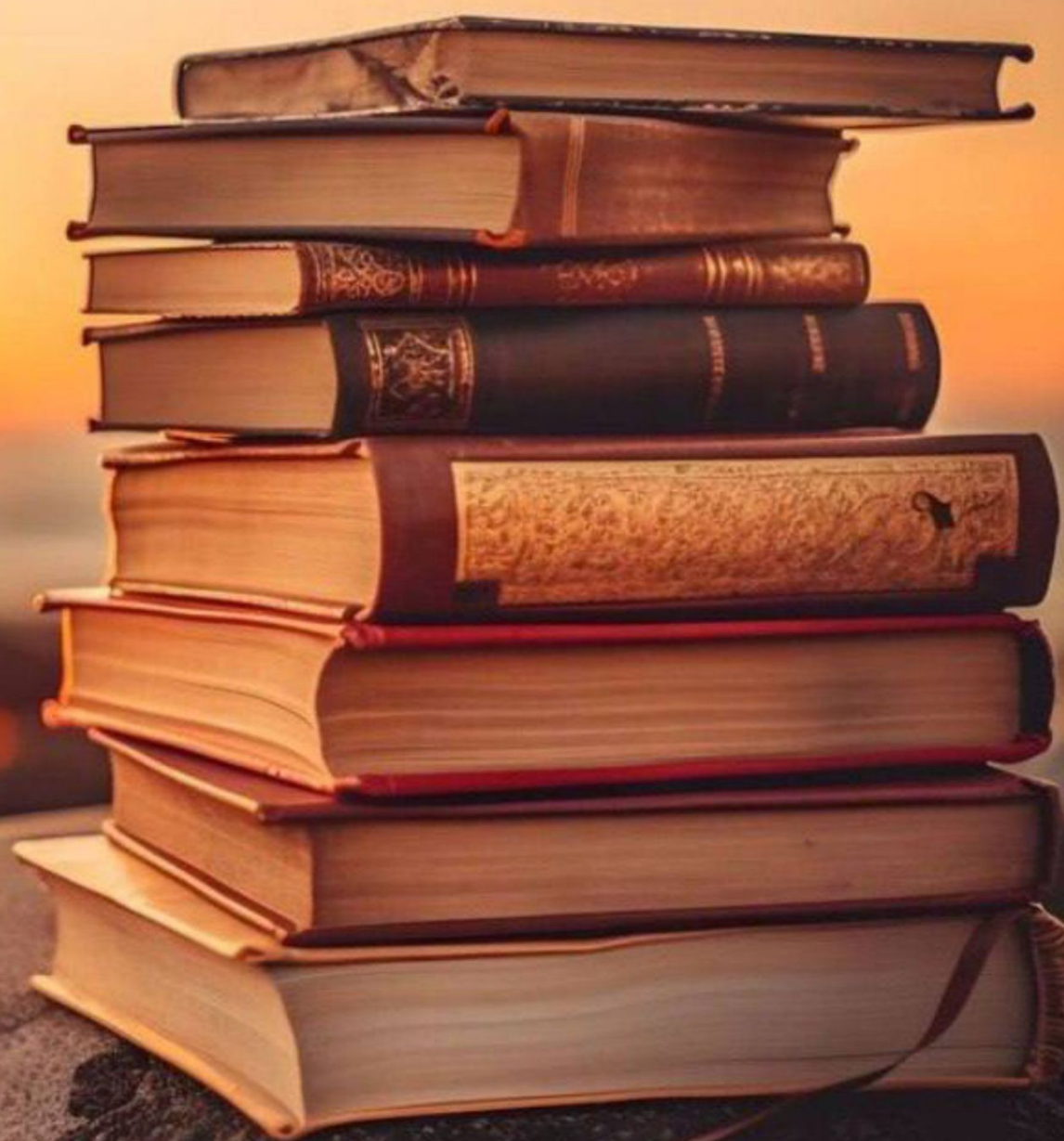


**EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN
PEDAGOGICAL SCIENCE:
FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT**



International collective monograph

**MUNICIPAL ESTABLISHMENT
«KHARKIV HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL ACADEMY»
OF KHARKIV REGIONAL COUNCIL**

**EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCE:
FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT**

International collective monograph

ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27

**Kharkiv-Praha
2024**

UDC 37:001.4-043.86]”654”(02.064)

C 90

*Recommended for publication by the Academic Council
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
(Minutes № 14 of June 12, 2024)*

Reviewers:

Arne Verhaegen, director of the educational foundation EduFuture, Hämeenküre, Finland.

Axana Pozdnyakova, head of Belgian Education Council.

Oksana Stupak, DrS, asistent of Department of Educational Sciences of Masaryk University

- C 78 Evolution of terminology in pedagogical science: from the classics to the present:** international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska, L.O. Petrychenko and other; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. – Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2024. – 821 p.
ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

The monograph is devoted to the study of evolutionary changes in the formation and development of scientific concepts and terms. The publication presents the results of dissertation research by scientists of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, which allow us to reveal the versatility of approaches to the analysis of scientific terminology. The scientific views of the authors are aimed at solving relevant professional, pedagogical and methodical issues in the system of professional training of future specialists of various specialties and areas. The materials in the monograph are a valuable source for scientists, pedagogical staff, educators, postgraduate students and students of higher education who are interested in an in-depth study of the evolution of scientific language, improvement of the educational and scientific paradigm.

The publication is assigned with a DOI number: <https://doi.org/10.46489/EOTIPS-24-27>

The publication is available in electronic version on the website: <https://www.oktanprint.cz/p/evolution-of-terminology-in-pedagogical-science>

UDC 37:001.4-043.86]”654”(02.064)

ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

© G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska,
L.O. Petrychenko and other, 2024

© ME «KhHPA», 2024

of humanitarianization of education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Bulletin of Cherkasy University*. 74, 70–81. Cherkasy [in Ukrainian].

6. Ibrahim, Yu. S. (2010). Formuvannia kultury rozumovoi pratsi studentiv vyshchych navchalnykh pedahohichnykh zakladiv u protsesi navchannia [Formation of the culture of intellectual work of students of higher educational pedagogical institutions in the process of learning]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

7. Karpova, L. H. (2004). Formuvannia profesiinoi kompetetnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of the professional competence of the teacher of the secondary school]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

8. Kolosova, S. V., (2017). Kharakterystyka individualnykh styliv profesiinoi diialnosti maibutnoho vykhovatelja ditei doshkilnoho viku [Characteristics of individual styles of professional activity of the future teacher of preschool children]. *Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*. Sevierodonetsk. 1 (76), 75–83 [in Ukrainian].

9. Zaharnytskoi, I. I. (Ed.). (2009). Pidhotovka vykhovatelja do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi [Formation of the professional competence of the teacher of the secondary school]. Kyiv. 310 [in Ukrainian].

10. Pisna, T. M. (2022). Formuvannya individual'noho stylu vykladacha v sferi profesiynoyi osvity: oznaky ta pedahohichni umovy [Formation of a teacher's individual style in the field of professional education: signs and pedagogical conditions]. *Naukovi zapysky TsDPU imeni V. Vynnychenka. Pedahohichni nauky – Scientific Notes of V. Vynnychenko Central State Pedagogical University. Pedagogical sciences*. Kropyvnytskyi. 203, 114–119 [in Ukrainian].

11. Petrychenko, L. O., Kharkivska, A. A., & Rohanova, M. V. (2022). Osoblyvosti stanovlennia individualnoho stylu profesiinoi komunikatsii maibutnykh uchyteliv v umovakh voiennoho stanu [Specific features of the formation of future teachers' individual style of professional communication under

martial law]. *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services*. Kharkiv-Praha : Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 36–54 [in German].

12. Sukhorukova, S. V. (2013). Formuvannia individualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnoho vykhovatelya ditei doshkilnoho viku [Formation of the individual style of professional activity of the future teacher of preschool children]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. Kharkiv. 32, 184–192 [in Ukrainian].

13. Tsar, I. (2014). Teoretychni peredumovy formuvannya individual'noho stylyu profesiynoyi diyal'nosti vchytelya-humanitariya [Theoretical prerequisites for the formation of an individual style of professional activity of a humanitarian teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*. 10 (1), 219–225 [in Ukrainian].

14. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyy tлумachnyy psykholohichnyy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv. 640 [in Ukrainian].

УДК 379.011.3-051:373.3]:005.336.2:00.4''71''(045)

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕРМІНУ «КОНТРОЛЬ СФОРМОВАНOSTI МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»

© Упатова І.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-29

У статті проаналізовано різні підходи до суті поняття дидактичного терміну «педагогічний контроль», розкрито усталені погляди на поняття «контроль», розглянуто еволюцію термінів «контроль», «педагогічна діагностика». Наведено історію розвитку терміну «оцінювання».

Виокремлено нові тенденції в термінології сучасної педагогічної науки щодо терміну «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика».

У дослідженні проаналізовано структуру дидактичних термінів, представлено їх поділ на групи за будовою, а саме: однослівні, двослівні та багатослівні; зазначено основні ознаки педагогічного терміну.

На основі розвитку понять запропоновано визначення поняття «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»,

визначено особливості контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У дослідженні педагогічний контроль навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи розглядається як обов'язковий компонент освітнього процесу, який передбачає визначення завдань, функцій та видів педагогічного контролю.

Ключові слова: освіта, номінація поняття, термін, дидактичний термін, структура терміну, педагогічна діагностика, педагогічний контроль, функції педагогічного контролю, принципи педагогічного контролю, види педагогічного контролю, контроль-аналітична діяльність, контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Upatova I. «Evolution of the term «control of the formation of methodological competence of future primary school teachers»

The article analyzes various approaches to the essence of the concept of the didactic term «pedagogical control», reveals established views on the concept of «control», considers the evolution of the terms «control», «pedagogical diagnosis». The history of the development of the term «evaluation» is given.

New trends in the terminology of modern pedagogical science regarding the term «pedagogical control» and «pedagogical diagnosis» are highlighted.

The study analyzed the structure of didactic terms, presented their division into groups by structure, namely: one-word, two-word and multi-word; the main features of the pedagogical term are indicated.

On the basis of the development of concepts, a definition of the concept of «control of the formation of methodological competence of future primary school teachers» is proposed, the specifics of control of the formation of methodological competence of future primary school teachers are defined.

In the study, pedagogical control of educational activities of future primary school teachers is considered as a mandatory component of the educational process, which involves defining the tasks, functions and types of pedagogical control.

Key words: education, concept nomination, term, didactic term, term structure, pedagogical diagnosis, pedagogical control, functions of pedagogical control, principles of pedagogical control, types of pedagogical control, control and analytical activity, control of the formation of methodological competence of future primary school teachers

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою опису сучасних динамічних тенденцій у дослідженнях, пов'язаних із становленням і розвитком педагогічної термінології. В українському науковому дискурсі спостерігаємо різні погляди науковців на визначення межі понять «термінологія», «термінознавство», «фахова мова» тощо.

За усі часи існування дидактики як науки термін «педагогічний контроль» еволюціонував від класики (контроль знань, навичок, умінь) до сучасності (контроль та корекції навчальних досягнень, диференційований контроль навчальних досягнень, педагогічна діагностика, моніторинг якості освіти, самоконтроль та самооцінювання, самокорегування оцінки).

Слід зазначити, що контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти розглядається як дидактична та методична проблема.

Отже, педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової школи слід спрямовувати на діяльність, яка забезпечує формування і розвиток системи дидактичних понять та категорій, яка включає поняття контроль навчальних досягнень здобувачів. Необхідність цілеспрямованої роботи над понятійним апаратом дидактики обумовлюється тим, що успішність професійної діяльності визначається вміннями реалізувати теоретичні знання у подальшій педагогічній діяльності. Майбутнім учителям початкової школи слід навчитися переводити наукову педагогічну теорію на мову конкретних педагогічних ситуацій. Саме під час квазіпрофесійної діяльності, яка є сполучною ланкою між власне навчальною (академічною) та навчально-професійною діяльністю, відбувається процес формування досвіду використання навчальної інформації в ситуаціях, що імітують професійну діяльність.

З вищезазначеного випливає, що дидактичний понятійно-категоріальний апарат необхідний як науковцю так і вчителю для вироблення власної професійної педагогічної позиції, концепції своєї діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивчення й узагальнення вітчизняних досліджень дозволило з'ясувати, що в науково-педагогічній літературі дослідження педагогічної термінології починається з кінця 1960-х рр. Так, І. Дулепа наголошує, що упорядкування та систематизація понятійно-термінологічного апарату української педагогіки важливі для її входження в міжнародний освітній простір, через те що, окрім бар'єра національних мов, існують відмінності між вітчизняними та зарубіжними понятійними системами, і відповідно, значенням термінів [7].

На думку Ю. Гончарук, дидактичні терміни і поняття – це засоби педагогічного мислення, а тому й засоби аналізу дійсності, прогнозування та проектування діяльності як в сьогоденні, так і майбутньому [6, с. 67].

Г. Кацавець та Л. Паламар вважають, що володіти мовою професії – означає вміло слугуватися професійною термінологією й активно застосовувати ці знання у фаховій діяльності [11].

Слід зазначити, що труднощі, які виникали відносно педагогічної термінології існували з моменту виникнення педагогіки та неодноразово порушувалися на сторінках педагогічних видань, представлені в ряді монографій та дисертаційних робіт.

Аналіз наукового фонду з проблеми дослідження дозволив висунути припущення, що педагогічну сутність поняття «контроль» можна уточнити через поняття «дидактика». Праця фундатора наукової педагогіки Я. Коменського «Велика дидактика» започаткувала окрему галузь педагогічних знань – дидактику у межах якої будемо розглядати поняття «контроль навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи».

Я. Коменський запровадив різні види контролю та перевірки успішності здобувачів освіти у навчанні: поурочна, щоденна, щотижнева, четвертна, перевідні іспити в кінці року.

В історії педагогічної думки педагогічному контролю велику увагу приділяли А. Дістервег, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.

Проблемою контролю займалися сучасні науковці й педагоги, як: Ш. Амонашвілі, В. Вікторов О. Колгатін, Л. Колгатіна, А. Комишан, В. Лозова, Ю. Панфілов, В. Приходько, Л. Сімоненко, А. Томілін, В. Шаталов та інші [12, 13, 14, 19, 20, 21, 22].

Так, А. Комишан та Ю. Панфілов вивчають педагогічний контроль як ключовий компонент педагогічної діагностики навчальних досягнень здобувачів освіти студентів і курсантів [13].

Неможна не погодитися з думкою А. Томіліної, яка розкриває контроль та оцінку якості освіти у закладах вищої освіти не тільки як показник активної, професійної, методично й доцільно спланованої роботи викладача чи успішності, працездатності та старанності студента, але й як саме показник їх сумісної продуктивної діяльності [19].

Вітчизняними науковцями обґрунтовано й технологію диференційованого контролю навчальних досягнень учнів шляхом виконання різнорівневих завдань [22].

Також, вагомим внеском у поглиблення уявлень про феноменологію контролю навчальних досягнень здобувачів освіти було впровадження контролю й оцінювання із застосуванням тестових завдань, інформаційних технологій з урахуванням певних дидактичних умов тощо.

На жаль, проблема педагогічного контролю донині залишається нерозв'язаною, що пояснюється низкою причин, а саме, порушенням дидактичних умов його реалізації, наявністю суб'єктивних чинників, відсутністю чітких критеріїв оцінювання, одноманітністю форм контролю, авторитарністю замість педагогічного партнерства тощо.

Мета дослідження полягає в аналізі різних підходів до суті поняття дидактичного терміну «педагогічний контроль», розкритті усталених поглядів на поняття «контроль навчальних досягнень» та виокремленні нових тенденцій щодо термінології сучасної педагогічної науки, а саме термінів «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика», надати визначення «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; з'ясувати його особливості.

Виклад основного матеріалу. Розробка термінологічних питань педагогіки є особливо актуальною в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних та зарубіжних джерел інформації, можливості кооперації та співпраці вчених різних країн. Перебудова загальної та професійної школи, введення нових державних стандартів освіти, організація нових видів і типів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, посилили потребу в систематизації чинної терміносистеми. У зв'язку з розвитком педагогічної науки виникають нові й розвиваються усталені терміни щодо освітнього процесу.

Основи термінознавства розглядають у своїх працях С. Булик-Верхола, Г. Наконечна, Ю. Теглівець та ін.

Під педагогічним терміном розуміється слово або словосполучення, яке зіставляється з чітко окресленим поняттям освітньої галузі та вступає в системні відношення з іншими подібними одиницями мови, утворюючи разом з ними особливу систему – педагогічну термінологію [4].

Серед основних ознак педагогічного терміну слід зазначити: 1) фіксованість у словнику визначення поняття; 2) однозначність у межах певної термінологічної системи або має тенденцію до однозначності; 3) точність і незалежність від контексту; 4) стилістична нейтральність; 5) відсутність синонімів у межах однієї терміносистеми; 6) стислість у плані вираження (зручно користуватися короткими термінами); 7) наявність дефініції, кожний науковий термін має дефініцію (визначення), яка чітко окреслює, обмежує його значення тощо [18].

Термінологічні труднощі існували з моменту виникнення педагогіки як науки, вони неодноразово порушувалися на сторінках педагогічних видань, представлені в низці наукових праць.

Так, дослідженням та впорядкуванням української педагогічної терміносистеми займалися С. Гончаренко («Український педагогічний словник», 1997), В. Ягупов («Педагогіка», 2002), Н. Базилевич, Д. Білоконь («Словник термінології з педагогічної майстерності», 1995), І. Зязюн, Н. Ничкало («Професійна освіта», 2001), М. Фіцула («Педагогіка», 2000), А. Кузьмінський, В. Омеляненко («Педагогіка», 2007) та ін.

За результатами наукових розвідок стає зрозумілим, що процес еволюції та збагачення дидактичної лексики буде тривати доти, допоки існує педагогічна наука й практика, а також, розвиваються суміжні з ними галузі, цдосконалюються методи та засоби навчання.

Проаналізуємо структуру дидактичних термінів, представлених у дослідженні.

Так, Н. Іваницька, Н. Лазаренко пропонують умовно поділити педагогічні терміни на три групи за їх структурою, а саме: *однослівні, двослівні та багатослівні* [15].

Основу наукового педагогічного дискурсу, звичайно, складають *однослівні* педагогічні терміни, наприклад: *освіта, едукація, дидактика, методика, контроль, оцінка, бал тощо*. Такі термінологічні одиниці містяться в педагогічних словниках та вживані у сфері ключових слів до наукових педагогічних праць.

Двослівні педагогічні терміни також засвідчені термінологічними словниками та словниками-довідниками педагогічних термінів, наприклад: педагогічна діагностика, педагогічний контроль, моніторинг освіти, зміст контролю, методика контролю, методична компетентність, модель контролю, навчальне середовище, квазіпрофесійна діяльність, «формувальне оцінювання».

Такі й подібні двослівні номінації перетворилися в понятійно-словесні комплекси, а з лінгвістичного погляду вони «вписуються» в термінологію, активно поповнюючи склад термінів сучасної педагогічної науки.

Багатослівні педагогічні терміни (терміни, до складу яких входить більше 2-х повнозначних слів), що їх фіксують термінологічні словники або такі, що ними послуговуються науковці, уключаючи їх у перелік «ключових слів» до своїх наукових статей. До таких термінів відносимо: «функції педагогічного контролю», «принципи педагогічного контролю», «види педагогічного контролю», «моніторинг якості освіти», «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи», «контрольно-аналітична діяльність», «методичні засади професійного навчання».

Сьогодення вимагає від педагогічних закладів вищої освіти таку методичну підготовку майбутніх учителів, яка враховує виклики, що стоять перед початковою ланкою відповідно до змісту Концепції нової української школи.

Відповідно до змісту Концепції нової української школи важливою характеристикою педагогічного контролю є його багатогранність, яка у своїх вищих проявах набуває рис інтегральної оцінки навчальної діяльності

здобувача освіти та його досягнень; контроль передбачає емоційно-ціннісну оцінку особистості й оперативну реакцію на виявлені порушення або успіхи, що сприяє мотивації едукативного процесу.

Ціннісні орієнтири НУШ та нові Державні стандарти початкової освіти вимагають нових підходів не лише до організації освітнього процесу, але й до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Так, Державний стандарт початкової освіти, методичні рекомендації Міністерства освіти й науки України щодо оцінювання в початкових класах НУШ, Закон України «Про повну загальну середню освіту», Міжнародні експерти, серед основних різновидів оцінювання, наголошують на впровадженні формульованого оцінювання учнів як ефективній стратегії підвищення рівня навчальних досягнень здобувачів освіти.

Отже, лейтмотивом концепції НУШ є формульоване оцінювання учнів початкової школи, яке буде ефективно застосовано за умов реалізації педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

Принагідно зауважимо, що едукативний процес вимагає від педагогів ЗВО здійснення контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки високий рівень її сформованості дозволить ефективно реалізувати положення концепції НУШ.

Виходячи із зазначених вище міркувань та спираючись на результати пошуку науковців, слід наголосити, що контроль як педагогічний феномен є необхідною ланкою управління освітньою діяльністю здобувачів освіти і засобом одержання зворотної інформації педагогами. Крім того, контрольні заходи дають можливість викладачеві отримати дані про результати своєї праці, вчасно внести корективи в методику викладання, а студентам – обізнаність з вимогами до рівня знань, навичок, умінь, компетентностей тощо.

Проаналізуємо дидактичну складову освітнього процесу, а саме, педагогічний контроль, який є компонентом освітнього процесу:

В українському педагогічному словнику знаходимо таке визначення терміну *контроль* (фр. *contrôle*, від фр. *contrerôle* – список, що ведеться в двох примірниках, від лат. *contra* – проти і лат. *rotulus* – згорток) – нагляд за об'єктом і підтримання його функціонування згідно із встановленими принципами через загальне порівняння фактичного стану об'єкту із станом, який слід забезпечити [5].

Поняття «контроль» в дидактиці означає нагляд, спостереження, перевірка успішності учнів, він є обов'язковим засобом отримання зворотної інформації, завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, своєрідною сполучною ланкою в системі освітньої діяльності особистості [3].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що під терміном «педагогічний контроль» дослідники розуміють сукупність дій, що дозволяють виявити якісно-кількісні характеристики результатів навчання, оцінити, яка частина змісту навчального матеріалу, запланованих знань, умінь і навичок опанована здобувачами освіти. Якісні й кількісні оцінки, як результат процесу оцінювання, мають характеризувати рівень досягнення мети навчання (обсяг набутих знань, рівень їх засвоєння (репродуктивний, реконструктивний, творчий); ступінь розуміння, міцність їх засвоєння; уміння застосовувати знання на практиці [2, с. 12].

Багато років у педагогічній літературі використовувався термін «контроль», що включав: перевірку, оцінювання і вираження оцінки в балах. Останнім часом, у зв'язку з вимогами, висунутими Міністерством освіти і науки України [17], широко вживається термін «виявлення навчальних досягнень» учнів, що включає перевірку й оцінювання знань, умінь, навичок, виявлення освітніх компетенцій школярів.

Такий термін є реалізацією принципу гуманізації освіти та передбачає особистісно-орієнтований і диференційований підхід до навчання, виявлення рівня навчальних досягнень кожного із здобувачів освіти.

Для виявлення навчальних досягнень необхідна *перевірка*, тобто виявлення знань, умінь, навичок; *оцінка* – вимір знань, умінь, навичок, визначення їхнього рівня та *облік* – фіксація результатів оцінювання у виді балів у класному журналі, робочому зошиті, щоденнику [14].

Мета перевірки навчальних досягнень – виявлення стану знань особистості здобувача освіти, уміння свідомого користування ними, рівня володіння компетентностями, здатності до самостійної творчої діяльності в процесі навчання і порівняння їх із вимогами, визначеними навчальними програмами. Перевірка навчальних досягнень важлива для формування позитивних мотивів навчальної діяльності, адекватної самооцінки власних навчальних досягнень. Виставлення певних оцінок – завершальний етап перевірки.

Процес аналізу й оцінки знань, навичок, умінь, компетентностей здобувачів освіти, як невід’ємний структурний компонент освітнього процесу, має спиратися на вимоги дидактичних принципів, а саме: систематичності, об’єктивності, диференційованості й урахування індивідуальних особливостей особистості, гласності, єдності вимог, доброзичливості тощо.

Спираючись на сучасні вимоги до контролю навчальних досягнень здобувачів, слід зазначити, що у процесі перевірки педагог має виявити, оцінити не тільки те, якими конкретними знаннями, вміннями та навичками він оволодів, але й які прийоми розумової діяльності застосував (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, уміння доводити та робити висновки), наскільки вони раціональні й продуктивні.

Як одна з найважливіших ланок освітнього процесу контроль здійснюється на всіх етапах навчання. Перед сприйняттям нового матеріалу він допомагає педагогу виявляти ступінь засвоєння здобувачами освіти раніше вивченого. Під час процесу засвоєння змісту навчального матеріалу контролюється правильність сприйняття, розуміння та закріплення нового матеріалу.

Перевіряючи засвоєні знання на кожному етапі навчання, педагог виявляє слабкі сторони в знаннях здобувачів, недоліки, прогалини в навчальній діяльності й допомагає усунути виявлені проблеми. Так, перевірка й оцінка знань є не тільки компонентами контролю, але й одним із факторів удосконалення компетентностей здобувачів освіти.

Перевірка також забезпечує зворотний зв'язок, що може забезпечувати корекцію знань, навичок, умінь, систематизацію засвоєних знань, виявлення успіхів у навчанні, недоліки й прогалини в навичках та вміннях.

Зазначимо, що значення перевірки значно ширше, ніж тільки відображення рівня навчальних досягнень у балах, вона не завжди супроводжується виставлянням балів, тому що може виступати як спосіб підготовки здобувачів освіти до сприйняття нового змісту матеріалу, який вивчається, виявлення готовності до засвоєння знань, навичок, умінь, формування компетентностей, їх узагальнення та систематизації. У процесі перевірки удосконалюються як загальні, так і спеціальні практичні навички й уміння.

Так, А. Харківська та В. Малихіна зазначають, що контроль «використовується для внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості вищої освіти з використанням ідентифікатора ключових компетентностей, а саме: здатність до аналізу та синтезу; здатність до організації та планування; базові знання в різних сферах; ґрунтовна підготовка з основ професійних знань; письмова та усна комунікація рідною мовою; знання другої (іноземної) мови; базові навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); вирішення проблем; прийняття рішень» [25, с. 10].

Оцінка як компонент контролю враховує результативність усіх видів освітньої діяльності здобувачів з урахуванням вимог навчальної програми, характеризує повноту та якість засвоєння знань, свідомість їх засвоєння, виявляє наявність загально-навчальних і специфічних для конкретного предмета знань, навичок, умінь, компетентностей. Оцінка повинна бути

гласною, мотивованою, правильно співвідноситися із самооцінкою здобувача освіти й думкою інших здобувачів.

Аналізуючи еволюцію терміну «контроль» в Україні варто звернутися до історії розвитку терміну «оцінювання» [16, с. 212].

Бальна система оцінювання має багату освітню історію. Так, у Києво-Могилянській академії була відпрацьована система оцінювання навчальної діяльності та здібностей учнів. Оцінка здібностей вирізнялася великою диференційованістю. Оцінки тоді були такими: «вельми старанний», «вельми зрозумілий і надійний», «добронадійний», «гарний», «вельми добрий», «добрий, дбайливий», «вельми середній», «нижче середній», «нижче середній, поганий», «неабиякого успіху», «дуже помірного успіху», «малого успіху», «зрозумілий, але неприлежний», «зрозумілий, але лінивий», «старанний, але тупого поняття», «зрозумілий, але дуже недбайливий», «не погано встигає», «не поганий», «не зовсім поганий», «малого успіху», «незрозумілий», «не зовсім тупий», «тупий і незрозумілий», «тупий», «дуже тупий».

Пізніше в дореволюційних школах мали місце різні підходи до оцінювання навчальної діяльності учнів, як бальні та знакові, так і вербальні.

Наприклад, відповідно до статуту Міністерства освіти 1804 р. вводилась система оцінювання успіхів учнів кульками. Для кожної дисципліни директор визначав певне число кульок для з'ясування рівня знань учнів. Найвищий рівень успішності визначався 90 кульками.

За статутом 1818 р. рівень знань уже оцінювався за чотирибальною цифровою системою («4», «3», «2», «1»).

Наприкінці XIX – на початку XX ст. у дипломах та атестатах оцінки позначалися словами «відмінно», «вельми добре», «добре», «досить добре», «посередньо», «слабо».

Поширювалась також п'ятибальна, семибальна шкала оцінок. Наприклад, семибальна: 7 – «відмінно», 6 – «вельми добре», 5 – «дуже добре», 4 – «добре», 3 – «досить добре», 2 – «посередньо», 1 – «слабо».

До революції існувала шестибальна система оцінки знань з балами від нуля до п'яти.

У радянській школі продовжувалися пошуки критеріїв і форм оцінювання знань, умінь та навичок учнів. В історії розробки системи оцінок у цей період у закладах середньої освіти було три поворотних моменти.

Так, у 1918 році оцінка «0» була ліквідована. Поступово й оцінка «1» стала використовуватися все менше, у травні 1918 року були відмінені бальні оцінки знань і поведінки учнів, а відповіді оцінювалися словами «задовільно» і «незадовільно». Переведення учнів з класу в клас відбувалося на основі успіхів учнів та відгуків педагогічної ради.

1935 р. повернулися до п'ятибальної словесної оцінки знань учнів: «відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано».

На початку 1944-1945 навчального року було прийнято рішення про заміну словесної системи оцінки успішності та поведінки цифровою п'ятибальною системою («5», «4», «3», «2», «1»).

Починаючи з 50-х років ХХ ст. менше почала використовуватися й оцінка «2». П'ятибальна система оцінок фактично перетворилась у трибальну, а для більшості учнів, які не можуть навчатися на «4» і «5», – двобальну. Цілком зрозуміло, що така оціночна система слабо стимулювала навчальну працю. «Сходінка» між трійкою і четвіркою була нездоланною для більшості учнів.

У період 70–90-х років ХХ ст. в українській школі існувала 5-бальна система оцінювання. Однак, поступово діапазон оцінювання успішності учнів звузився до чотирьох бальної системи (5, 4, 3, 2), яка не задовольняла вимог до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Деякі педагоги почали використовувати «доповнення» до звичайної п'ятибальної шкали у вигляді знаків «плюс», «мінус». Реально виходило три градації «п'ятірки» («п'ять з плюсом», «п'ять», «п'ять з мінусом»), три градації «четвірки», три градації «трійки» (аналогічно) і «двійка». У результаті – типова десятибальна шкала оцінок.

Проте існуючі правила ведення класних журналів не дозволяли учителям використовувати оцінки з додатковими позначками. У цих умовах педагог ішов на компроміс, у класному журналі виставляв звичайні оцінки, а в своїй записній книжці – уточнені додатковими позначками.

Другий спосіб полягав у тому, що цифрова бальна оцінка доповнювалася словесною. Цей спосіб не мав інструктивної заборони, але використовувався не часто, бо вимагав додаткових витрат часу.

Іноді учитель використовував й інші способи: виставляв оцінки в щоденнику, які супроводжувалися записами, адресованими батькам; використовував екран успішності; організовував змагання учня з самим собою [10].

Із метою забезпечення ефективних визначників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання з вересня 2000 р. у системі загальної середньої освіти України впроваджується 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень, побудована за принципом сумування набутих знань, умінь і навичок з урахуванням зростання рівня особистих досягнень здобувача.

У методичному листі Міністерства освіти і науки України було подано обґрунтування запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів: «Динаміка змін, що відбуваються в сучасному світі, вимагає змін у підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів» [17].

Визначення рівня навчального прогресу учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати особистості суму знань, умінь чи навичок, а сформувати певний рівень компетентностей (загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню).

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти, оцінювання не зводиться тільки до виявлення недоліків, прогалин, а розглядається як критичний аналіз освітнього процесу для визначення напрямків його вдосконалення. Мова йде не стільки про зміну засобів, інструментів оцінювання, скільки про зміну

«філософії»: оцінювання – це не фіксація результатів, а рубіж, за яким слідує новий виток розвитку, підвищення якості освіти [10].

Якщо проаналізувати основні методи контролю (аналізу й оцінювання) знань, навичок, умінь та компетентностей, то в історії розвитку освіти виокремилися такі: усна, письмова, графічна, практична перевірка. Дещо умовно до методів перевірки можна віднести педагогічне спостереження. Серед сучасних підходів щодо оцінювання слід зазначити впровадження накопичувальної системи навчальних досягнень, наприклад, портфоліо.

Портфоліо (з італ. – папка з документами) – це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень здобувача освіти за певний період навчання, воно доповнює традиційні засоби оцінювання.

Портфоліо, як метод оцінювання навчальних досягнень, пропонується і в закладах загальної середньої освіти, і в закладах вищої освіти.

Призначенням портфоліо студентів є накопичення академічних досягнень, відстеження професійного прогресу, представлення результатів виконаної роботи та професійного розвитку за певний проміжок часу, які показують успішність його діяльності.

Також, оцінюванню підлягає діяльність здобувачів, яку вони реалізували під час виконання певного проєкта. *Метод проєктів* сприяє здобуттю знань, навичок, умінь, компетентностей під час практичної діяльності, розвиває творчі здібності. Серед критеріїв оцінювання проєктної діяльності слід зазначити актуальність, пізнавальну, практичну, соціальну значимість проєкту; новизну ідей, методів; реалістичність (здатність щось розвинути, поліпшити, змінити, дізнатись); націленість проєкту на розвиток самих учасників, на збагачення досвіду їх дослідницької діяльності, досвіду впровадження ідей у життя тощо.

Також, як інструмент здійснення педагогічного контролю, серед сучасних методів, є тестові завдання, які розглядаються як об'єктивний спосіб визначення результатів освітньої діяльності.

Слід зазначити, що в історії освіти найдавнішою є словесна (вербальна) оцінка, яка впроваджується в новій трактовці цього терміну. Так, вимогою сьогодення в закладах загальної середньої освіти є впровадження *формульованого оцінювання* як інноваційного концепту оцінювання освітніх досягнень здобувачів в закладах загальної середньої освіти, основною формою якого є вербальне, описове оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, передбачає активне залучення їх до самоконтролю та самооцінювання. Крім цього, здійснення формульованого оцінювання орієнтує вчителя на спостереження за навчальним поступом кожної дитини.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 рік) легітимізував формульоване оцінювання як обов'язкове для використання в освітньому процесі середньої освіти.

Метою формульованого оцінювання є підвищення в дитини впевненості в собі, у своїх навчальних можливостях; відзначення будь-якого успіху; акцентування уваги на сильних сторонах, а не на помилках; діагностування досягнення на кожному з етапів навчання; адаптування освітнього процесу до здібностей дитини; виявлення проблем і вчасне запобігання їхньому нашаруванню; стимулювання бажання вчитися та прагнути максимально можливих результатів; запобігання побоюванням помилитися.

Крім вищезазначеного, формульоване оцінювання надає здобувачеві освіти зворотний зв'язок та можливість відрефлексувати, чому не вдалось виконати завдання, що потрібно надолужити.

Важливим під час формульованого оцінювання є і те, що учні постійно навчаються оцінювати себе самостійно.

Формульоване оцінювання передбачає, що оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу й плануванню власного темпу навчання, а не ранжуванню здобувачів освіти; розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд.

Слід наголосити, що формульоване оцінювання стало звичним для учасників освітнього процесу Нової української школи (НУШ)

для початкових класів, утім, не часто зустрічається в основній і старшій школі. Варто зазначити, що впровадження формуального оцінювання є доцільним на всіх рівнях освіти, особливо в педагогічних закладах вищої освіти, тому що, майбутні вчителі мають опанувати методiku його реалізації для подальшої їх фахової діяльності та ефективного формування необхідних знань, умінь, ставлень, компетентностей.

За умов реалізації компетентнісного, особистісно-орієнтовного та диференційованого навчання формуальне оцінювання набуває сенсу відповідно до своєї назви:

- формує освітній процес як максимально адаптований до індивідуальних особливостей, інтересів і потреб кожного здобувача, що відповідає принципу дитиноцентризму (студентоцентризму) й розумінню освітньої інклюзії;

- формує здобувача освіти як суб'єкта соціальних відносин (поки що в межах освітнього процесу).

Найбільша цінність формуального оцінювання полягає в тому, що здобувачам освіти надається можливість відчувати власну відповідальність за своє навчання, що безпосередньо впливатиме на якість отриманих ними результатів, а також сприяє формуванню педагога як творчої особистості, яка усвідомлює особливе соціальне призначення освіти й, головне, готова реалізовувати таке оцінювання в межах своєї педагогічної діяльності.

З вищезазначеного випливає, що упровадження в освітній процес української школи формуального оцінювання відповідає основним світовим тенденціям оновлення системи оцінювання, а отже, усієї системи педагогічного контролю.

Отже, основне *завдання контролю* – виявлення, встановлення й оцінювання знань учнів, тобто визначення обсягу, рівня й якості засвоєння змісту навчального матеріалу; виявлення успіхів у навчанні та прогалин у знаннях, навичках, уміннях в окремих учнів і у всього класу з метою

внесення необхідних коректив у процес навчання та для вдосконалення його змісту, методів, засобів і форм організації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, документів Міністерства освіти і науки України дозволяє виокремити *функції контролю* навчальних досягнень здобувачів освіти:

– *дидактична*, яка передбачає таку організацію оцінювання навчальних досягнень, коли його проведення сприяє вдосконаленню підготовки здобувачів освіти. Її сутність закладається в удосконаленні й систематизації знань, навичок, умінь що перевіряються;

– *контрольна*, головна мета якої – виявлення стану знань, навичок, умінь, компетентностей здобувачів на конкретному етапі навчання, що передбачає встановлення рівня їх досягнень, дає змогу педагогу своєчасно планувати й коригувати роботу та методику вивчення наступного матеріалу;

– *діагностична*, яка є основою діагностичного підходу в діяльності педагога й допомагає йому встановити причину труднощів, з якими стикається здобувач освіти у процесі навчання, виявлених прогалин у його знаннях, навичках і вміннях;

– *виховна*, яка сприяє підвищенню відповідальності за виконану роботу не тільки здобувачів освіти, але і вчителя, привчання особистості до систематичної праці й акуратності у виконанні навчальних завдань, формування в них позитивних моральних якостей, створенню здорової суспільної думки в колективі. Говорячи про цю функцію оцінки не можна не зупинитися на формуванні умінь, навичок і звичок у здобувачів освіти до самоконтролю та адекватної самооцінки, хоча ці види контролю використовуються рідко й не стають провідними;

– *розвивальна*, яка сприяє розвитку розумових здібностей здобувачів освіти, особливо під час використання знань у змінених або нових ситуаціях, виділення головної думки, узагальнення, самостійного формулювання висновків, тобто контроль сприяє: розвитку логічного мислення, пам'яті,

мови; уточненню, усвідомленню, поглибленню, виявленню знань, аналізу помилок; застосуванню знань у навчальній практиці.

Реалізація зазначених функцій контролю є сигналом про труднощі здобувачів під час освітнього процесу, про ефективність застосування вчителем методів і прийомів навчання.

Досліджуючи питання про роль та значення перевірки й оцінки знань, В. Лозова зазначає, що не можна різко розмежовувати навчальну, розвивальну і контрольну функції, їх варто вивчати в діалектичній єдності. Перевірка заради перевірки не забезпечує всієї ефективності освітнього процесу, вона повинна підпорядковуватися меті забезпечення більш глибокого розуміння фактів, явищ, їхнього взаємозв'язку з іншими явищами [14, с. 20–31].

У залежності від дидактичної мети використовуються такі *види контролю*: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

Так, *попередній контроль* навчальних досягнень застосовується з метою виявлення (діагностики) рівня навчальних досягнень здобувачів на певний момент його освітньої діяльності, що дозволяє дидактично цілеспрямовано враховувати індивідуальні риси особистості для подальшої з нею роботи.

У процесі попереднього контролю мобілізуються знання здобувачів, їх особистий досвід, визначається матеріал для повторення. Попередній контроль передбачає знайомство педагога з успішністю здобувачів за попередній період, їхнім рівнем розвитку. Усе це дозволяє йому раціонально організувати процес навчання.

Поточний контроль проводиться за допомогою систематичного спостереження педагога за роботою здобувачів освіти в цілому і кожного окремо: перевірки знань, навичок, умінь, що здобуваються в ході вивчення нового матеріалу, його повторення, закріплення та практичного застосування. Спостереження допомагає виявити у здобувачів відповідальність і зосередженість в роботі, здатність до самоконтролю за результатами навчання: наполегливість та працьовитість, самостійність тощо.

Поточне оцінювання дає можливість педагогу отримати достатньо повну картину про рівень засвоєння знань, ступінь пізнавальної активності, готовності самостійно набувати знання, вміння мислити. Результати спостережень при поточному контролі дають багату інформацію для з'ясування причин, які викликають утруднення у здобувача, дають змогу коректувати навчання та підсумовувати оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Поточний контроль дозволяє стимулювати у здобувачів прагнення до систематичної самостійної роботи над виконанням завдань, почуття відповідальності за виконання їх, підвищенню інтересу до навчання тощо. Під час поточного контролю звертається увага на рівень засвоєння основних знань, навичок, умінь із теми, перевіряються та оцінюються не тільки різні сторони й рівні знань здобувачів освіти, а й нагромаджується фонд балів, що дозволяє встановлювати підсумкові бали. Поточний контроль стимулює до систематичної праці, яка сприяє формуванню умінь і навичок самостійно працювати. Поточна перевірка забезпечує повноту й міцність засвоєння знань, а також їх системність – міцний зв'язок нових уявлень і понять у свідомості здобувача зі знаннями, що набуті раніше.

Тематичний контроль (модульний) проводиться після вивчення логічно закінченої частини, розділу програми з урахуванням даних поточного контролю з метою виявлення досягнень здобувачів освіти із освоєння порівняно більшого обсягу матеріалу.

Тематичному (модульному) оцінюванню підлягають основні результати вивчення теми, які визначаються педагогом на основі вимог навчальної програми. Головною умовою при виборі форм тематичного контролю педагогом є забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень здобувачів. Кожну оцінку рівня досягнень здобувача педагог повинен аргументовано мотивувати, доводити до його відома.

Підсумковий контроль здійснюється наприкінці кожного навчального семестру, року, при закінченні курсу навчання з обов'язковим обліком результатів поточного та тематичного (модульного) контролю.

Оскільки в закладах вищої освіти, замість тематичного контролю вживається термін «*модульний контроль*», то під терміном «модульне контрольне оцінювання» розуміється перевірка й оцінювання рівня засвоєння студентом програмового матеріалу, віднесеного до одного модулю, його реалізація відбувається під час письмової контрольної роботи, виконання тестів, усного опитування тощо. Бальна оцінка з модульного контролю враховує результати поточного контролю, що проводиться під час аудиторних занять, виконання самостійної роботи студентів та модульного контрольного оцінювання, на яке виділяється, як правило, дві академічні години.

Підсумкова модульна оцінка – середнє арифметичне результатів усіх модульних контролів з конкретного освітнього компонента за семестр (курс); Підсумковий (семестровий) контроль – форма контролю рівня засвоєння студентом програмового матеріалу за семестр (курс), передбачена робочим навчальним планом (державна атестація, іспит, залік, диференційований залік).

Під час реалізації різних видів контролю можна варіювати його методи і методичні прийоми, використовуючи при цьому завдання різного рівня складності (диференційовані).

Слід зазначити, що еволюційним напрямом розвитку терміну «контроль» є таке поняття як «диференційований контроль». Організація диференційованого контролю передбачає використання різнорівневих завдань, урахування рівня навчальних можливостей здобувачів освіти (індивідуальних психологічних особливостей, таких, як: сприйняття, уявлення, увага, пам'ять, здібності та ін.) для створення оптимальних умов, які сприяють підвищенню рівня їх навчальних досягнень.

Уважаємо, що різнорівневі дидактичні завдання мають місце при різних формах контролю: фронтального, групового, індивідуального, а також з метою само-, і взаємоконтролю [22].

Т. Алексеєнко, О. Фадєєва наголошують, що оцінка є засобом самоствердження, вона відіграє в академічному процесі мотивуючу роль, тому що надає можливість прогнозувати, наскільки успішним може бути соціально-професійне майбутнє суб'єкта навчальної діяльності. Наявність зовнішньої педагогічної оцінки передбачає існування критичної самооцінки власної діяльності [1].

Важливість здійснення здобувачем самооцінки та самоконтролю полягає в тому, що така дія дозволяє створити для кожної особистості індивідуально-освітню траєкторію, персональний шлях реалізації особистісного потенціалу.

Від того, якими методами здійснюється перевірка та оцінка навчальних досягнень здобувачів, у значній мірі залежить характер їх навчальної діяльності, ставлення до освітнього процесу, формування інтересу до освітнього компонента, а також таких найважливіших якостей особистості як самостійність, ініціативність, працьовитість, яку вони максимально проявляють при розв'язанні завдань різного рівня складності.

Різнорівневі завдання за характером діяльності сприяють у певній мірі самореалізації особистості здобувача, розвиваючи його готовність до вибору завдань, які відповідають потребам оволодіння прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи.

Слід зазначити, що диференційований контроль вимагає поєднання репродуктивних, реконструктивних і творчих видів діяльності, щоб здобувачі освіти могли виконувати завдання з урахуванням своїх реальних навчальних можливостей і досягати мети оптимальним шляхом [22].

Із вищезазначеного випливає, що використання різнорівневих завдань у процесі контролю навчальних досягнень здобувачів освіти передбачає застосування різних методів, засобів, форм організації навчання, що спонукають особистість до виявлення її активності.

Як новий рівень педагогічного контролю В. Бондар розглядає педагогічну діагностику [3].

Л. Колгатіна й О. Колгатін, на підставі ґрунтовного порівняльного аналізу понять «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика» дійшли висновку, що ці поняття відрізняються за метою та спрямованістю результатів, тому це різні, хоча й дуже близькі поняття. Науковці наголошують, що «мета педагогічного контролю – корекція особистості студента, його дій, ставлення до навчання, крім цього, контроль виконує і діагностичну функцію» [12, с. 126–127].

Метою педагогічної діагностики науковці зазначають інформаційне забезпечення системи управління освітнім процесом, вибір оптимального методу навчання у конкретний момент.

Так, суть поняття «педагогічна діагностика» та його основні характеристики, є ширшим, ніж контроль та оцінювання знань, оскільки педагогічний контроль стосується переважно організації навчального процесу, а педагогічна діагностика – управління цим процесом.

Педагогічний контроль і педагогічна діагностика як окрема ланка навчання здійснюються відповідно до принципів навчання, тобто мають бути систематичними, своєчасними, доступними, послідовними, об'єктивними, дієвими, методично різноманітними, забезпечувати формування свідомості й активності здобувачів освіти, стійких і міцних знань, навичок, умінь тощо.

Спираючись на окреслені наукові позиції та дослідження Л. Сімоненко [21], під терміном *«контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* будемо розуміти квазіпрофесійну дію, що є обов'язковим складником едукативного процесу ЗВО, яка полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, з'ясуванні рівня засвоєння змісту освітнього компоненту з фахових дисциплін, опануванні методичними знаннями, навичками, уміннями, методичною компетентністю.

Отже, окреслені вище наукові позиції покладені в основу трактування змісту поняття «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи» дозволяють сформулювати мету педагогічного контролю та педагогічної діагностики, яка полягає у своєчасному виявленні, оцінюванні й аналізі перебігу процесу методичної підготовки у зв'язку з його продуктивністю.

Виходячи з вищезазначеної мети основними функціями педагогічного контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього процесу ЗВО є: контрольна, освітня, діагностичнокорекційна, розвивальна, мотиваційна, виховна, прогностично-методична, управлінська.

Як засіб педагогічної діагностики рівня методичної підготовки майбутніх учителів можуть бути використані квазіпрофесійні ситуації та завдання.

Відмінність контрольних методичних задач і завдань від навчально-методичних пов'язана з технологією їх подання і розв'язування. Під час навчання методичні задачі використовуються за принципом «від простого до складного». У процесі контролю послідовність їх подання зворотна – від найскладніших до елементарних.

Квазіпрофесійні методичні задачі та завдання можуть бути використані як на етапі проміжного, модульного та підсумкового контролю, так і для самоконтролю майбутніх учителів початкової школи, а головне, із метою формування рефлексивних умінь.

Метою та результатом сформованих рефлексивних умінь стане здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати методичну рефлексію, що сприяє здійсненню самоконтролю (самоосмисленню) за своєю методичною діяльністю, саме тому студент повинен опанувати такими методичними вміннями, як:

- зіставляти висунуті цілі та завдання навчальної роботи з досягнутими результатами, оцінювати їх відповідність один одному на основі спостережень за діяльністю учнів під час уроку та їх подальшого аналізу;

- робити методичні висновки зі спостережень за діяльністю учнів на уроці;

- оцінювати результати навчання шляхом аналізу діяльності учнів, здійснювати їх методичну інтерпретацію;

Оскільки майбутній учитель початкової школи має забезпечувати контроль за навчальною діяльністю здобувачів освіти й вносити на основі результатів контролю необхідні корективи в організацію уроку, слід зазначити дидактико-методичні вимоги до організації контрольної – оцінювальної діяльності вчителя.

Ураховуючи багатопредметність початкового навчання, різноманітність функцій, видів, способів контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, які виявляються у предметних компетентностях, що визначені програмою з кожного предмета. Контролюючи рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто створювати навчально-методичні ситуації, залучати дітей до саморегуляції і самоконтролю. Поступово вони мають оволодіти структурою цього вміння і прогнозування зони можливих помилок.

Здійснюючи педагогічний контроль методичних знань, навичок, умінь, компетентностей майбутніх учителів початкової школи, необхідно перевіряти їх здатність орієнтуватися в методиці реалізації ефективного контролю (оцінювальної діяльності).

Ураховуючи той факт, що в початкових класах контроль навчальних досягнень учнів здійснюється в усній і письмовій формах, а також шляхом спостереження, учителю слід методично доцільно використовувати можливості методів усного опитування: бесіди, групові відповіді, індивідуальне опитування здобувачів освіти. При усному опитуванні треба урізноманітнювати діапазон тих засобів, які допомагають швидко і

одночасно одержати відповіді учнів, що посилює навчальну й виховну функції перевірки.

Контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи ефективні, якщо здійснюються систематично. З цією метою під час методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи важливо впроваджувати дидактико-методичний «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань з методики викладання» (КНДС). Такі дидактико-методичні посібники мають містити завдання для різних видів контролю та самостійної роботи; тести для поточного, модульного й підсумкового контролю навчальних досягнень з освітніх компонентів та самоконтролю; завдання для комплексних контрольних робіт; теми індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо.

Контроль за якістю виконання методичних завдань дозволяє здійснювати й педагогічний аналіз уроку за алгоритмом (технологічною картою уроку), який є реальним під час лабораторних та практичних занять. Такий аналіз сприяє виявленню методичних знань й умінь студентів щодо методики й техніки уроку, розв'язувати методичні завдання на різних рівнях (репродуктивному, конструктивному, творчому).

Наведемо приклади завдань КНДС для методичного дослідження за темою «Методика роботи з підручником»: «Яким чином можна вивчити сформованість в учнів навичок й умінь роботи з підручником природознавства?», «Як можна з'ясувати рівень сформованості навичок й умінь роботи з підручником? За якими критеріями?», «Як організувати пошук учнями відповіді на поставлене запитання? Складіть план дослідження», «Як визначити утруднення учнів під час роботи з підручником? Складіть план дослідження».

Так, педагогічна діагностика сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи створює передумови для ефективного управління дидактичним процесом у педагогічних закладах вищої освіти, допомагаючи виявити ті види методичних утруднень, які виникають

у майбутніх учителів під час виконання завдань з організації, планування, моделювання, контролю, корекції освітньої діяльності учнів.

Усе вищезазначене дало підстави дійти висновку про те, що роль дидактичних засобів полягає в забезпеченні зворотного зв'язку в навчальній діяльності викладача й студента, одержанні об'єктивної інформації про перебіг засвоєння ними знань, про вироблення умінь, своєчасне виявлення огріхів у навчанні та прогалин у знаннях і сформованість методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Проблему формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи досліджували О. Борзенкова, І. Вікторенко, Я. Гаєвець, О. Маркушевська, Л. Петухова, С. Скворцова та ін.

Науковці Н. Глузман, Л. Коваль, А. Крамаренко, Т. Руденко та інші, виокремлюють дидактико-методичну компетентність, пов'язуючи її з викладанням певного навчального предмета, яке є специфічним виявом методичної компетентності та виступає не тільки предметно-методичною та дидактико-методичною компетентністю, але й творчо-методичною та науково-методичною.

Слід зазначити, що донині єдиного тлумачення терміну «методична компетентність учителя» не існує. Користуючись різними дефініціями, наприклад, «науково-методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність», – науковці майже однаково трактують сутність цієї категорії. Це система спеціально-наукових, науково-методичних, дидактико-методичних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних завдань, що виникають під час педагогічної діяльності: проведення занять за різними навчальними комплектами (С. Скворцова), використання освітньому процесі сучасних інформаційних і навчальних технологій та методик (Л. Петухова); виявлення проблем і методичних задач, спроможність ефективно їх розв'язувати; здатність до самореалізації та постійного самовдосконалення (О. Зубков).

Визначаємо методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності, що встановлює її залежність розвитку від якості діяльності. Вищезазначені науковці виокремлюють у структурі методичної компетентності три компоненти: професійні знання, професійні вміння, особистісні якості, які забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними особливостями педагога.

Наукові розвідки засвідчили, що методична компетентність є системним утворенням, окремим видом професійно-педагогічної підготовки, який охоплює три сфери: мотиваційно-теоретичну, практико-прикладну та рефлексивну.

Професійна підготовка майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу сприяє визначенню напрямів підготовки до їхньої методичної діяльності: оволодіння ґрунтовними знаннями про загальні закономірності навчання, виховання та розвиток особистості школяра й уміннями їх реалізовувати; розв'язувати складні методичні завдання та конструктивно взаємодіяти з колегами, учнями, їх батьками; займатися самоосвітою, мотивувати до педагогічної творчості, здійснювати методичну рефлексію, яка пов'язана з орієнтацією на саморозвиток і самозміни особистості вчителя. Цілком зрозуміло, що реалізація основних наукових положень компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки студентів забезпечує розв'язання актуальних проблем щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, запобігає їх виникненню під час професійного становлення.

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що наукове підґрунтя методичної підготовки майбутніх учителів, а саме сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи закладає квазіпрофесійна діяльність студентів у фаховому освітньому середовищі.

Під час організації навчальних занять педагогічний контроль щодо сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи може забезпечуватися перевіркою рівнів сформованості методичних

знань і вмінь, що допомагають розв'язувати педагогічні ситуації; спостереженням за навчально-методичною діяльністю майбутніх учителів початкової школи; здійсненням самоаналізу власного стилю методичної діяльності; взаємоаналізу методичної діяльності однокласників; аналізом самостійних робіт, пов'язаних із виконанням завдань репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів.

Під час дослідження було виокремлено такі рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи: творчий (високий), реконструктивно-діяльнісний (достатній) і стереотипно-репродуктивний (низький).

Серед методів, за допомогою яких виявлялися вміння здійснювати аналіз і самоаналіз впроваджувалися: опрацювання тексту методичних розробок уроків учителів та здійснення їх критичного аналізу, написання методичного есе: «Моя методична майстерність», «Педагогічне есе».

Найефективнішим під час дослідження був взаємоконтроль у парах, групах і міжгруповий (рецензування та опанування, взаємоперевірка й оцінювання тестових завдань, аргументоване взаємооцінювання, аналіз уроків і виховних заходів, технологічних карт уроку, текстів із помилками тощо), що розглядалося як засіб формуванню в майбутніх учителів адекватної фахової самооцінки власних методичних дій, сприяло формуванню позитивної мотивації до системного активного навчання впродовж вивчення навчальної дисципліни, що, у свою чергу, забезпечувало якісне виконання самостійних робіт, передбачених програмою курсу та бажання займатися професійною (методичною) самоосвітою впродовж педагогічної діяльності [23].

Зазначимо, що проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи може бути успішно вирішена за умови обґрунтування системи забезпечення цього процесу, відповідно до якого організовується весь освітній процес педагогічного закладу вищої освіти, а головне, адекватна система контролю.

Діагностика й корекція сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає аналіз, оцінку та самооцінку отриманих студентами результатів за визначеними критеріями й показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни у процес її формування; контроль, оцінювання, коригування результатів їх інноваційної діяльності.

Отже, педагогічний контроль і корекція є необхідною умовою реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки контроль і оцінювання є обов'язковим кінцевим етапом процесу підготовки студентів до педагогічної діяльності. Під час проведеного автором дослідження контроль і корекція передбачали аналіз, оцінку й самооцінку отриманих студентами результатів щодо сформованості рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи за визначеними критеріями та показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни у процес її формування. Педагогічний контроль і корекція сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи обумовлено важливістю з'ясування, аналізу й пояснення кількісних та якісних змін, що відбулися внаслідок проведення експериментальної роботи.

Контроль і корекція включали такі групи операцій: спостереження за діяльністю студентів у процесі навчальної діяльності, їх самоосвітою, бесіди, складання анкет, добір методів та методик, конструювання ситуацій методичного вибору, здійснення самооцінки й взаємооцінки, ранжування, шкалювання, опитування, мозковий штурм, аналіз педагогічних есе, відповідей та продуктів дидактико-методичної діяльності: практичних і лабораторних робіт, результатів педагогічної практики; результатів науково-методичної діяльності: рефератів, курсових і дипломних робіт, наукових конкурсних робіт, тез доповідей.

Аналізуючи різні підходи у педагогічній літературі до визначення терміну «педагогічна діагностика», слід зазначити таких авторів, як

В. Бондар, А. Григор'єв, А. Єрмола, В. Завіна та інші, які визначають сутність та предмет педагогічної діагностики, окреслюють функції діагностування рівнів навчальних досягнень студентів тощо [3, 8, 9].

Науковці тлумачать педагогічну діагностику як процес отримання інформації про стан педагогічного об'єкта, який досліджується за допомогою сукупності методів, способів і прийомів; як процес, під час якого (із використанням діагностувального інструментарію чи без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, педагог спостерігає за здобувачами освіти й здійснює анкетування, обробляє дані спостережень та опитувань і сповіщає про отримані результати педагогічної діагностики.

Слід зазначити, що педагогічне діагностування як функція управління методичною діяльністю розглядає її результати у зв'язку зі шляхами та способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів дидактико-методичного, методично-творчого навчання. Педагогічне діагностування включає в себе: контроль, перевірку й оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування процесу методичної підготовки, підвищення його якості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми педагогічного діагностування рівнів сформованості методичної компетентності студентів до методичної діяльності в закладах загальної середньої освіти та практичний досвід дозволяє виділити такі вимоги до цього процесу: діагностика повинна бути спрямована на виявлення особливостей розвитку методичної компетентності; підвищення уваги до окремих аспектів методичної підготовки; діагностичне вивчення повинно бути багаторазовим (тобто лонгітюдним), яке повторюється впродовж тривалого часу; при виборі методів і прийомів важливо враховувати індивідуальні особливості студентів; система методів і прийомів діагностики повинна, по можливості, мати природний характер.

У контексті нашого дослідження педагогічна діагностика виступає як кількісна оцінка та якісний аналіз педагогічного об'єкта, який вивчається за допомогою сукупності методів, способів і прийомів вивчення критеріїв, корекції з метою подальшого поширення інформації про функціонування системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи й прогнозування подальшого її розвитку, виявлення тенденцій, динаміки результатів і змін, уточнення цілей, програми коригування та прогнозування подальшого вдосконалення цього процесу. Діагностика сформованості рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час дослідження охоплювала: вивчення науково-теоретичної, методичної та психолого-педагогічної підготовки; визначення ефективності застосовуваних різноманітних форм і методів навчання та виховання молодших школярів, педагогічних впливів на здобувачів освіти й способів взаємодії з ними; оцінку професійно-педагогічних установок; оцінку особливостей мотивації та компетенції щодо методичної діяльності; оцінку ступеня цілеспрямованості й зацікавленості в роботі та її результати тощо. Діагностика сформованості рівня методичної компетентності не є самоціллю, а слугує основою для організації корекційної роботи, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та охоплює різні форми, методи й засоби контролю, облік статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо. Так, для вивчення рівня сформованості методичної компетентності використовувалися такі методи контролю, як: опитування, створення ситуації методичного вибору, написання педагогічних есе, спостереження за способами самоосвітньої методичної діяльності, дидактико-методичні тести з навчальних предметів, контроль за якістю виконання продуктів дидактико-методичної діяльності (практичних і лабораторних робіт).

Для дослідження рівня сформованості методичної компетентності можна використовувати спостереження за методичною діяльністю студентів, опитування, аналіз результатів педагогічної практики, виконання

реферативних, курсових, дипломних і творчих наукових робіт, написання статей, тез доповідей, здійснення методичної рефлексії.

Отже, при доборі засобів педагогічної діагностики (педагогічного контролю) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати: діагностичні засоби повинні бути валідними (давати точне уявлення про той чи інший показник); надійними (бути стійкими в процесі застосування); доступними для масового використання; економічними (займати мало часу і зусиль); інформативними (результати діагностування повинні відповідати на широке коло питань).

З вищезазначеного випливає, що педагогічна діагностика дає змогу більш обґрунтовано провести контроль сформованості певного рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Висновок. Так, на основі проведеного аналізу наукових позицій понятійно-категоріального апарату окресленої проблематики (контроль», «педагогічний контроль», «діагностика» і «моніторинг» тощо) розглянуто еволюцію зазначених термінів в на основі розвитку цих понять запропоновано визначення поняття терміну «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Процес контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає комплекс процедур педагогічної діагностики рівня методичної підготовки, корекції та прогнозування результатів, адекватних меті й завданням методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Перспективним напрямом дослідження є визначення шляхів реалізації рефлексивної функції контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. М., Фадєєва О. Ю. Від педагогічного контролю, корекції та оцінки до самоконтролю, самокорегування та самооцінювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі.*

Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2019. Вип. 35. С. 13–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2019_35_3 (дата звернення: 31.05.2024).

2. Белікова В. В. Управління навчальним закладом: Контроль в системі освіти : навч.-метод. посібник. Харків : Вид-во УПА, 2006. 290 с.

3. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

4. Булик-Верхола С. З., Наконечна Г. В., Теглівець Ю. В. Основи термінознавства : навч посібник. Львів : вид-во Львівської політехніки, 2016. 192 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во «Лебідь», 1997. 374 с.

6. Гончарук Ю. В. Педагогічна терміносистема: проблеми та шляхи їх розв'язання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Педагогіка.* 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 65–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_112_99_13 (дата звернення: 31.05.2024).

7. Дулепа І. Б. Основні напрями дослідження педагогічної термінології. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2018. Вип. 46. С. 92–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkrpnu_fil_2018_46_20 (дата звернення: 31.05.2024).

8. Єрмола А. М. Експертиза освітньої діяльності шкіл. *Освіта і управління.* 1999. № 1. С. 67–78.

9. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ : Преса України, 2005. 448 с.

10. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навч.-метод. посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с. URL: https://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osno_vy_Ped_Jtsinuvannia.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

11. Кацавець Г. М., Паламар Л. М. Мова ділових паперів: підручник. 4-те вид., перероб. і доп. Київ : Алерта, 2008. 320 с.

12. Колгатін О. Г., Колгатіна Л.С. Педагогічна діагностика і педагогічний контроль. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. Кривий Ріг : видавничий відділ НМетАУ, 2010. № 6. С. 122–128. URL : <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/view/209/198> (дата звернення: 31.05.2024).

13. Комишан А. І., Панфілов Ю. І. Педагогічний контроль як ключовий компонент педагогічної діагностики навчальних досягнень студентів та курсантів. *Сучасні педагогічні технології в освіті*. Харків : НТУ «ХП», 2016. С. 74–88. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/9f936f3d-6347-4bc1-a781-b12fb03e39b4/content> (дата звернення: 31.05.2024).

14. Контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів і студентів : зб. наук. пр. / за ред. В.І. Лозової. Харків : ХДПУ, 1997. 176 с.

15. Лазаренко Н. І., Іваницька Н. Л. Терміни в сучасній педагогічній науці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 51. С. 5–10. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5357/4782> (дата звернення: 30.05.2024).

16. Микитась В. Давні українські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. С. 212. URL: <http://litopys.org.ua/mykytas/myk.htm> (дата звернення: 30.05.2024)

17. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : постанова Кабінету Міністрів України від 16 листоп. 2000 р. № 1717. *Освіта України*. 2000. № 47. С. 1–2. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF>

18. Термінологія : навчальний посібник / М-во освіти і науки України, Донец. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського,

каф. іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін ;
Д. В. Фурт, Л. А. Дмитрук. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2020. 172 с.

19. Томіліна А. Дидактичні умови контролю й оцінювання знань студентів з гуманітарних дисциплін у процесі використання інформаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 29. С. 482–488. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_91 (дата звернення: 30.05.2024).

20. Приходько В. В., Вікторов В. Г. Педагогічний контроль у вищій школі: навчальний посібник / заг. ред. і передмова В. В. Приходько. Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2009. 150 с.

21. Сімоненко Л. Контроль сформованості методичної компетентності як наукове поняття. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 156–166.

22. Упатова І. П. Диференційований контроль навчальних досягнень учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 169 с.

23. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 402 с.

24. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

25. Kharkivska A., Malykhina, V. Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice*. 2021. № 11(21), 14 p. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) (дата звернення: 31.05.2024).

References

1. Aleksieienko, T. M., & Fadieieva, O. Yu. (2019). Vid pedahohichnoho kontroliu, korektsii ta otsinky do samokontroliu, samokorehuvannia ta samootsiniuvannia [From pedagogical control, correction and assessment to self-control, self-correction and self-assessment]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*.

Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky – Teaching languages in higher education institutions at the present stage. Interdisciplinary connections. Scientific research. Experience. Searches 35, 13-23. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvm_2019_35_3 [in Ukrainian].

2. Bielikova, V.V. (2006). Upravlinnia navchalnym zakladom: Kontrol v systemi osvity [Management of an educational institution: Control in the education system]. 290 [in Ukrainian].

3. Bondar, V.I. (2005). Dydaktyka [Didactics]. 264 [in Ukrainian].

4. Bulyk-Verkhola, S. Z., Nakonechna, H. V. & Tehlivets, Yu. V. (2016). Osnovy terminoznavstva [Fundamentals of Terminology]. 192 [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Vyd-vo «Lebid», 374 [in Ukrainian].

6. Honcharuk, Yu. V. (2009). Pedahohichna terminosystema: problemy ta shliakhy yikh rozviazannia [Pedagogical terminology: problems and ways of their solution]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex.* 112, 99, 65–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_112_99_13 [in Ukrainian].

7. Dulepa, I. B. (2018). Osnovni napriamy doslidzhennia pedahohichnoi terminolohii [The main directions of research of pedagogical terminology]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohichni nauky – Scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Philological sciences.* 46, 92–96. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2018_46_20 [in Ukrainian].

8. Iermola, A. M. (1999). Ekspertyza osvitnoi diialnosti shkil [Expertise of educational activities of schools]. *Osvita i upravlinnia – Education and management.* 1, 67–78 [in Ukrainian].

9. Hryhoriev, A. Y., Zavina, V. I. (2005). *Psykhologo-pedahohichna diahnostyka* [Psychological and pedagogical diagnostics]. Kyiv : Presa Ukrainy, 448 [in Ukrainian].
10. Kanivets, T.M. (2012). *Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannia* [Fundamentals of pedagogical assessment]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 102. Retrieved from https://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osnovy_Ped_Jtsinuvannia.pdf [in Ukrainian].
11. Katsavets, H. M., & Palamar, L. M. (2008). *Mova dilovykh paperiv* [The language of business papers]. 320 [in Ukrainian].
12. Kolhatin, O.H., & Kolhatina, L.S. (2010). *Pedahohichna diahnostyka I pedahohichni kontrol* [Pedagogical diagnostics and pedagogical control]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli – Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education*. Kryvyi Rih. 122–128. Retrieved from <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/view/209/198> [in Ukrainian].
13. Komyshan, A. I., & Panfilov, Yu. I. (2016). *Pedahohichni kontrol yak kliuchovyi komponent pedahohichnoi diahnostyky navchalnykh dosiahnen studentiv ta kursantiv* [Pedagogical control as a key component of pedagogical diagnostics of students' and cadets' academic achievements]. *Suchasni pedahohichni tekhnolohii v osviti – Modern pedagogical technologies in education*. Kharkiv : NTU «KhPI», 74-88. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/9f936f3d-6347-4bc1-a781-b12fb03e39b4/content> [in Ukrainian].
14. Lozova, V.I. (Ed.). (1997). *Kontrol navchalno-piznavalnoi diialnosti shkoliariv i studentiv* [Control of educational and cognitive activities of schoolchildren and students]. Kharkiv : KhDPU, 176 [in Ukrainian].
15. Lazarenko, N. I., & Ivanytska, N. L. (2018). *Terminy v suchasni pedahohichni nauksi* [Terms in modern pedagogical science]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi*

fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. 51, 5–10. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5357/4782> [in Ukrainian].

16. Mykytas, V. (1994). Davni ukrainski studenty i profesory [Old Ukrainian students and professors]. 212 Retrieved from <http://litopys.org.ua/mykytas/myk.htm> [in Ukrainian].

17. Pro perekhid zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia [On the transition of general education institutions to a new content, structure and 12-year study period] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 lystop. 2000 r. № 1717. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> [in Ukrainian].

18. Terminolohiia [Terminology]. (2020). Kryvyi Rih : DonNUET, 172 [in Ukrainian].

19. Tomilina, A. (2012). Dydaktychni umovy kontroliu y otsiniuvannia znan studentiv z humanitarnykh dystsyplin u protsesi vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii [Didactic conditions for controlling and assessing students' knowledge of humanitarian disciplines in the process of using information technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems.* 29, 482–488. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_91 [in Ukrainian].

20. Prykhodko, V.V., & Viktorov, V.H. (2009). Pedahohichni kontrol u vyshchii shkoli [Pedagogical control in higher education]. 150 [in Ukrainian].

21. Simonenko, L. (2014). Kontrol sformovanosti metodychnoi kompetentnosti yak naukove poniattia [Control of the formation of methodological competence as a scientific concept]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and didactic philology.* 17, 156–166 [in Ukrainian].