

DOI 10.32405/2308-8885-2018-4-2-7 УДК [7: 37.091.212.7]:37.091.26

Комаровська Оксана Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України, м. Київ, Україна, oksana.komarovska@gmail.com

МИСТЕЦЬКІ ДОСЯГНЕННЯ УЧНІВ: ЩО І ЯК ОЦІНЮЄМО

Стаття розглядає підходи до оцінювання мистецьких досягнень учнів початкової школи. Контекстом для визначення постає реалізація предметних мистецьких і ключових життєвих компетентностей. Акцентується психолого-педагогічний механізм їх набуття через мистецьку творчість. Розглядається сутність художнього пізнання як процесу багатоскладового занурення в мистецтво та інтегральної якості дитини.

Конкретизується сутність наскрізного уміння креативності стосовно навчання мистецтва. Обґрунтовуються об'єктивні детермінанти зміни змістових ліній мистецької освітньої галузі.

Визначаються вихідні позиції мотивувального (формуального) оцінювання у мистецькій освітній галузі в порівнянні з традиційним підсумковим (бальним).

Ключові слова: початкова мистецька освіта, мистецькі досягнення учня, компетентнісний підхід, мотивувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, змістові лінії мистецької освітньої галузі.

*Стоїть у ружах золота колиска.
Блакитні вії хата підніма.
Світ незбагнений здалеку і зблизка.
Початок є. А слова ще нема.*

*Ще кожен палець сам собі Бетховен.
Ще все на світі гарне і моє.
І світить сонце оком загадковим.
Ще слів нема. Поезія вже є.*

Ліна Костенко

В епіграфі до статті – поезії геніальної Ліни Костенко – зашифровано чимало запитань до всіх, хто вивчає дитячу творчість і намагається оцінювати її. З одного боку, не оцінювати означає не підштовхувати дитину до розвитку, а головне – до саморозвитку. З іншого, яким чином оцінювати, щоб у свідомості дитини не утворювались негативні шаблони, щоб не «підрізати» їй крила, не стримувати політ фантазії. Як оцінкою підтримати дитячі прагнення руйнувати стереотипи, експериментувати, творити? Що саме підлягає оцінюванню? А стосовно чого педагог має бути вкрай обережним?

Спробуємо дати відповідь на ці запитання. Зосередимось на **мистецьких досягненнях учнів початкової школи**, адже саме там закладається фундамент, що дозволить учителю побачити в своєму учневі-випускнику «людину культури». Однак усі знайдені «відповіді» автор статті пропонує сприймати як поштовх до дискусії, незважаючи на те, що дискусії щодо оцінювання не є «відкриттям» сьогодення і стосуються всіх предметів [8; 9]. Аналізуючи інновації, які закладені в концепції «Нової української школи», О. Савченко акцентує увагу на наскрізних вміннях (перелік знаходимо в Законі України «Про освіту»,

ст. [10]), кожне з яких оптимально формується саме через мистецтво, але особливо важливим є саме творчість.

Водночас оцінювання мистецьких досягнень (і наскрізних через мистецтво) дещо відрізняється від контролю досягнень учнів початкової школи з інших предметів. Воно завжди було дискусійним питанням [4]).

Отже, **мета статті** – розглянути сучасні акценти в навчанні мистецтва, які можуть вважатися підставою для визначення вихідних позицій в оцінюванні мистецьких досягнень дітей.

Мистецька освіта має давні й цікаві традиції, які трансформуються й збагачується у відповідь на виклики часу. У відповідних нормативних документах окреслено й основну мету освітньої галузі «Мистецтво» [1]. Зосередимось на тому, що може викликати запитання у вчителя.

Художнє пізнання. Навчання мистецтва означає повноцінне і багатоскладове освоєння його дитиною, що має назву «художнє пізнання». Сутність «художнього пізнання» іноді тлумачиться досить вузько, лише як набуття знань. Необхідно пам'ятати, що поняття «художнє пізнання» не може бути тождим «звичайному» ознайомленню дитини з мовою мистецтва, тобто із засобами виразності різних мистецтв, фактами з історії мистецтва, подіями, біографіями митців тощо. Художнє пізнання – це комплексне занурення в мистецтво, яке одночасно охоплює: «прийняття» дитиною емоційно-інформаційних імпульсів, що надсилає мистецький твір; їхнє проживання та індивідуально-образне трактування, тобто створення власних образів-інтерпретацій побаченого або почутого; осмислення (в межах вікових можливостей та попередньо здобутого дитиною особистого емоційно-естетичного, тобто чуттєвого, досвіду), яке є важливим кроком для утворення особистісної цінності, ще точніше – перетворення об'єктивної художньої цінності на «свою», введення її у свій внутрішній світ; саме народження особистісної цінності *через емоцію* спонукає дитину до подальшого занурення в мистецтво в різних формах і видах діяльності; і лише така логіка вибудовування навчання мис-

тецтва справді реалізує його особистісно-розвивальний потенціал.

Таким чином, перед учителем мистецтва постає своєрідне *надзавдання*: систематично, в будь-яких видах діяльності учнів і в усіх формах роботи на уроці і поза ним організувати художнє пізнання дітей в нерозривності його складників.

Креативність дитини і змістові лінії освітньої галузі. Пріоритетом навчання першокласників [1], що безпосередньо стосується мистецької галузі, є акцент на пробудженні *креативного потенціалу* дитини – її потреби постійного перебування у стані творчості. Причому для дитини, особливо в мистецтві, важлива «суб'єктивна новизна» того, що вона творить, або навіть задум, оскільки входження дитини в людський світ – це безперервний ланцюг «відкриттів для себе»; при тому, що навіть відтворення смислів завжди націлене на їхнє «розкодування» і постає джерелом «відкриття себе»; саме тому світ культури для дитини – це завжди «система відкритих проблем» [5].

Пробудження креативності починається зі спонукання дитини до практичної творчості (що супроводжується цілеспрямованим розвитком її емоційної сфери), до самостійних відкриттів і можливості отримувати радість від них; як наслідок, – до свого роду самоформування знаннєвої сфери як осмислення власного досвіду й розвитку критичного мислення, що має допомогти дитині в утворенні справжніх *особистісних художніх цінностей*. Саме це викликатиме у дитини своєрідний дискомфорт у разі власної творчої пасивності, й тоді в неї виникатиме «звичка творчості» як внутрішня спонука. Така внутрішня спонука творити і є креативність (а не лише здатність комбінувати, експериментувати тощо, як часто тлумачать це поняття).

У зв'язку з цим і звернімо увагу на зміну *змістових ліній* мистецької освітньої галузі. Замість «звичних» «музичне мистецтво», «образотворче мистецтво» та синтетичної лінії (театр, екранні мистецтва, цирк тощо) читаємо: «сприймання та інтерпретація творів мистецтва», «художньо-практична творчість», «комунікація через мистецтво» [1].

У вчителя може виникнути уявлення, що «змістові лінії» збігаються з традиційними (відібраними практикою) видами мистецької діяльності учнів – сприймання, аналіз художніх творів і набуття знань про мистецтво, практично-творча діяльність, з яких начебто вилучено діяльність з набуття знань про мистецтво. Однак, це лише поверхове враження. Йдеться не про діяльність, яку вчитель організовує і залучає до неї учнів, а про внутрішні спонуки художнього пізнання. Види ж діяльності використовують традиційні.

З чим пов'язана зміна змістових ліній? Саме з назрілим переосмисленням змісту мистецької освіти: не сукупність певної інформації з різних видів, жанрів, конкретних творів і творчості митців, яку дитина має освоїти у вигляді багажу знань, а сама дитина, її внутрішній світ і її ставлення до світу та до себе. Мистецька освітня галузь реагує на це особливо гостро і мобільно, оскільки мистецькі дисципліни – як ніякі інші – містять *невід'ємні* один від одного (наче *дифузно злиті*) навчальний і виховний складники: навчаючи мистецтва, виховуємо, а виховуючи мистецтвом, навчаємо; навчання мистецтва відбувається лише через переживання та осмислення переживання й поза цим втрачає сенс. Розглянемо детальніше змістові лінії.

Сприймання-інтерпретація (або сприймання та інтерпретація) творів різних видів мистецтва передбачає, насамперед, націленість учителя на *поглиблення емоційного переживання* змісту творів учнями. Звісно, сприймання є ширшим, ніж безпосередній контакт із творами під час прослуховування або споглядання; має трифазову структуру, в якій на пробудження емоційності «працює» кожна фаза: підготовча (емоційна установка на зустріч з мистецтвом), безпосередній перебіг сприймання; післякомунікативна фаза, свого роду «емоційне закріплення», якнайтриваліше збереження «післясмаку». Сприймання невід'ємне від інтерпретації хоча б тому, що первинною реакцією на твір завжди є виявлення дитиною ставлення «подобається – не подобається». Власне інтерпретація базується на цьому первинному емоційному відгуку, однак

потребує оволодіння елементарним тезаурусом для висловлення вражень і їхнього пояснення, тобто необхідними знаннями та вміннями для поглибленого розуміння власного враження. Таким чином, занурюючи учнів у сприймання творів, учитель обережно і дозволено навчає їх користуватися *необхідними в конкретний момент*, пов'язаний із сприйманням *конкретного твору*, поняттями (діти мають відчувати природність введення того чи іншого поняття).

Художньо-практична творчість якраз націлена на згадуваний вище розвиток креативності дитини, яка навчається працювати з певними матеріалами, опановує певні техніки, експериментує, імпровізує і відчуває себе митцем, тобто виражає себе в мистецтві й через художні образи. Для цього їй також необхідно набувати певних знань та умінь, які лежать у конкретній площині творчості в певний момент часу. Знов-таки, учитель розуміє, як організувати природність набуття цих знань та умінь дитиною.

Комунікація через мистецтво; введення такої змістової лінії зумовлено незаперечним фактом: у сучасному житті гостро постала проблема міжособистісного спілкування. Діалог (за ідеями філософської «школи діалогу культур» М. Бахтіна, В. Біблера; психологічними концепціями Л. Віготського, Г. Костюка та ін.) є основою людського буття. Втім, тотальна інформатизація нашого життя, крім позитиву, несе небезпеки відторгнення дитини від міжособистісного спілкування, занурюючи її у віртуальну реальність та вир різноманітних інформаційних потоків, що несуть і високохудожній, і квазімистецький та особистісно руйнівний зміст. Осмислення мистецьких творів – і класичних, і особливих сучасних – потребує уміння ідентифікувати своє «Я» в мистецькому просторі. А це можливо поза участю в різноманітних ракурсах комунікації – з твором і через нього: мистецький твір є «згустком» інформації, втіленої в художньому образі. Введення змістової лінії «комунікація через мистецтво» націлює вчителя на формування у дітей здатності адекватної самооцінки у творчості, виховання самоповаги і поваги до творчості інших,

а отже – в перспективі – на здатність співіснувати у мультикультурному середовищі, тобто на соціалізацію через мистецтво. Звісно, що комунікація через мистецтво, як і спосіб його освоєння дитиною, базується на сприйманні та інтерпретації конкретних творів та власному творенні конкретними мистецькими засобами і апелює до набуття необхідних знань та умінь.

Проаналізувавши сутність змістових ліній, додаємо до них ще одну: *самопізнання через мистецтво*, а далі – численні інші «само»: самовираження, самокоригування, саморозвиток, самотворення тощо. Націленість на спонування дитини до «само» має бути присутня в реалізації кожної змістової лінії (пригадуємо: зміст мистецької освіти – сама дитина).

Ще раз коротко про інтеграцію. Що саме інтегрує курс «Мистецтво» в початковій школі? Як раз основа інтеграції – знайомі вчителю музичний і образотворчий складники, в які інкрустовано інші, так звані синтетичні, види мистецтва (театр, екранні, цирк тощо). Однак важливо пам'ятати; йдеться не про «поєднання предметів» у різний спосіб, а про досягнення *цілісності сприймання світу дитиною через переживання мистецтва*, відчуття дітьми єдності загальної мистецької палітри.

Як ми знаємо, ідея інтеграції не є абсолютною новою для вчителів мистецьких дисциплін, детально розробляється з початку 2000-х років [6]. Поліхудожній підхід, який стрімко поширюється в мистецькій освіті і втілює ідею інтеграції, є природним і має як психологічне, так і естетико-філософське пояснення: синестезія як здатність людської психіки до взаємодоповнювання сприймання різними аналізаторами; природний

рух мистецтва від синкретизму до виокремлення видів мистецтва та їхнього поєднання в різних формах синтезу – як зустрічні тенденції, що діють постійно і симультанно впродовж існування самого мистецтва [3].

Однак звернімо увагу на ще один аспект інтеграції, в якому мистецька освіта бере участь: узгодження не лише навчального матеріалу між видами мистецтва, а й між мистецтвом та змістом інших освітніх галузей саме задля досягнення відчуття цілісності світу в уявленнях дітей. Цей аспект пов'язаний із впровадженням компетентнісного підходу в освітній процес загалом.

Компетентнісний підхід. Концептуальні ідеї НУШ актуалізують набуття комплексу ключових життєвих компетентностей, що розпочинається в початковій школі. В потенціал мистецької галузі закладено набуття цих ключових компетентностей *через художнє пізнання*.

Однак, як засвідчує практика, вчителі іноді «компетентність» ототожнюють із «звичною» тріадою «знання-вміння-навички». Насправді «формула компетентності» є складнішою: містить «знання-вміння-навички», але здобуті на основі *переживання* творів та наступного осмислення, зокрема, і власного переживання, причому за умови *вмотивованості* дитини до їх набуття і обов'язково за умови *суб'єктності дитини*. Саме художня емпатія і рефлексія пізнаного, а також саморефлексія і налаштовують особистість на успіх, оскільки пробуджують, спираються і поглиблюють бажання діяти, пізнавати, поза чим компетентна у творенні свого життя особистість не відбудеться [2] (*див. схему 1*).

Звідси випливає і зміщення акцентів у підходах до мистецької освіти дітей: якщо упродовж десятиліть школа справедливо ставила за мету переважно навчання мистецтв (музики і образотворчого насамперед) та загальноестетичний розвиток особистості засобами різних мистецтв, то нині актуалізується своєрідний «вихід за межі мистецтва» в усі інші сфери знання і життя загалом. На уроках мистецтва це логічно пов'язано з питанням інтеграції навчального змісту мистецтв та інших предметів. Але мистецтво не може ви-

користуватися як прямолінійне ілюстрування змісту різних дисциплін (!). Вчитель мистецтва повинен мати двоєдиний орієнтир, організовуючи художнє пізнання: залучення досвіду дитини з інших освітніх галузей (предметів) для поглиблення емоційності осягнення мистецтва; актуалізація емоційно-естетичного (художнього) досвіду дитини для поглиблення емоційності проживання будь-якого знання на інших уроках [2].

В який спосіб виокремлені позиції пояснюють підходи до оцінювання мистецьких досягнень дітей?

З одного боку, зрозуміло, що оцінки у традиційному вигляді вже не може бути, зокрема стосовно першокласників. А з іншого, діти потребують визнання і підтримки. Тобто оцінка вкрай важлива і є спонукою зростання.

Насамперед, дискусійним є питання *здібностей до мистецтва*. Чи маємо право не враховувати природні схильності і здібності до певного виду мистецтва під час оцінювання (або навпаки, орієнтуватися на них)?

Якраз врахування здібностей в оцінюванні може стати приводом для дискримінаційної оцінки досягнень дитини. Такі ризики можуть виникати стосовно досягнень дитини в художньо-практичній творчості: від природних задатків і здібностей залежить швидкість набуття й досконалості практичних (виконавських) умінь [11]. Розвиток навичок сприймання як здатності «бачити» і «чути» також залежить від природних задатків і здібностей (чуття ритму, пропорцій, кольору, чутливість до поетичного слова тощо). Меншою мірою від задатків і здібностей залежать уміння, що конкретизують змістову лінію комунікації в мистецькій діяльності (тут скоріше «спрацьовують», наприклад, лідерські здібності дитини тощо).

Отже, маємо розрізнати навчання мистецтва дитини в системі загальної і спеціалізованої освіти, у творчих колективах. У спеціалізованих мистецьких закладах (дитячих мистецьких школах, художніх колективах, гуртках) розвиток здібностей до певного мистецтва є суттєвою ціллю, досягнення якої далі дозволяє дитині досягти творчих висот як мети власне навчання

“Формула” компетентності:



Схема 1

мистецтва в цих закладах. Натомість у загальній освіті розвиток здібностей – це «інструмент» для досягнення цілі дещо іншої – загального особистісного розвитку дитини. Тобто не може підлягати оцінюванню і слугувати орієнтиром для визначення досягнень у мистецтві. Крім того, маємо пам'ятати, що в дітей різною мірою можуть виявлятися здібності до різних мистецтв. Під час творення якнайкраще розкриваються природні задатки і розвиваються мистецькі здібності дитини, а вчитель може відстежувати й порівнювати, до якого виду мистецтва нахили учня є яскравішими і розвиваються динамічніше, на які звернути увагу додатково [3].

Пам'ятаючи про те, що оцінювання досягнень, зокрема і в мистецтві, обов'язково передбачає вимірюваність, окреслюємо точку відліку: *оцінюємо те, до чого мотивуємо*. Оцінювання мистецьких досягнень – як у ніякій іншій освітній галузі – носить *формульований характер*, має пробуджувати мотивацію, тобто можемо позначити таке оцінювання як «мотивувальне».

До чого ж мотивуємо дітей? Підказка прихована, знов-таки, у змістових лініях мистецької освітньої галузі (що відповідають способам художнього освоєння світу особистістю). Задля успіху в пізнанні мистецтва (в широкому розумінні) дитина має бути вмотивована:

по-перше, до сприймання художніх творів. Власне сам акт сприймання – основа основ. Поза ним у людини відсутня можливість отримувати як емоційні імпульси, так і будь-яку іншу інформацію про мистецтво, предметно спілкуватися з мистецтвом і творити його тощо; тобто відсутнє підґрунтя для утворення будь-якої особистісної цінності. Вмотивованість до сприймання означає, що у дітей *пробуджений інтерес до мистецтва* і поступово більш стійким стає бажання занурюватися в твори в різний спосіб, і дитина почитає все частіше виявляти ініціативність у тому, щоб споглядати, слухати, а головне емоційно переживати твори; сама шукає такі можливості; в неї формується коло улюблених творів. Разом із тим, інтерес може бути по-різному спрямований. Тому важливо досягати рівноцінної уваги дитини до різних мистецтв, а також до творів

різних стилів, епох, жанрів тощо. Отже, аналізуючи досягнення, оцінюємо рівномірність спрямованості інтересу дитини на твори різних видів мистецтва, а також наскільки такий розподіл є стійким або ситуативним, чи виявляє дитина інтерес поза уроком і навчальним матеріалом, якими є спонукати виконувати завдання певного типу тощо;

по-друге, до висловлення (а отже, й формування) власної думки щодо творів або явищ. Однак, є ризик оцінювати лише так звані «зовнішні» характеристики висловлення дитиною міркувань. Насправді, дуже часто за зовнішньою формою висловлювань приховано відсутність емоційності ставлення до того, що оцінюється. А це означає, що висловлене дитиною не завжди нею пережито, може навіюватись їй ззовні, тобто не є її цінністю. Таким чином, учителю важливо спостерігати за балансом «емоцій» і «раціо» у формуванні думки учнями, причому в початковій школі набагато важливішим є пріоритет «емоцій»;

по-третє, до творення як вираження себе. Звісно, що для цього необхідні різноманітні практичні уміння. Але важливо не забувати: у творенні художнього образу дитина не повинна відчувати жодних обмежень у тому, що вона щось зробить «неправильно». В мистецтві все «правильно», оскільки унікально і неповторно, як унікальна кожна особистість. Недосконаліми можуть бути лише способи втілення задуму, суто операційні дії. Але ж необхідність оволодіння конкретними практичними вміннями має усвідомлюється дитиною і підпорядковуватися її вимогам до себе в цьому напрямі. Важливо також (про що йшлося і стосовно сприймання) випробувати свої сили в різних видах творчості в різних мистецтвах. Звісно, вчитель спостерігає за тим, наскільки все більш сміливими стають учні у своїх задумах, в експериментуванні різними засобами. Безумовно, найкраще діти вдосконалюють свої уміння і загалом охоче працюють у тих сферах, які є для них ближчими. Саме тут вони почуваються впевненішими. Отже, завдання вчителя (що відображається і в оцінюванні) – підтримати прагнення спробувати сили в тих сферах, які дитина вважає «закритими» для себе. Зрозуміло,

що підставою для оцінювання буде не досконало виконане завдання, а ініціативність, сміливість, наполегливість тощо; **по-четверте**, до розуміння себе; безумовно оцінюємо динаміку самоідентифікації дитини в мистецтві: чи може вона пояснити, як впливає на неї той чи інший твір, що і чому саме їй подобається або не подобається; чи має вона достатній багаж вражень для того, щоб змінити свій настрій; чи розуміє можливості певних творів для цього;

по-п'яте, до розуміння себе серед інших людей (переважно, однолітків), що пов'язано із адекватною самооцінкою. Вчитель спостерігає й визначає динаміку самооцінювання. Але навчання толерантності і справедливості в оцінюванні творчості інших має ризики зниження самооцінки дитини, оскільки вона може бути поставлена в позицію порівняння себе з іншими. Вчителю слід бути вкрай обережним і доброзичливим: оцінюємо динаміку здобутків дитини *стосовно неї самої* «вчора-сьогодні», підтримуємо позитивні зміни, а отже, даруємо радість перспективи.

Підкреслюємо: оцінювання власне знань відбувається в контексті викладених мотивувальних орієнтирів.

Перехід від мотивувального оцінювання першокласників до бального (підсумкового) оцінювання неминучий. Коли це має відбутися? Відповідь шукаємо в об'єктивному алгоритмі мистецьких досягнень, враховуючи тенденції вікового становлення, а саме:

1 клас (6–7 років) – це етап домінування навчально-ігрової діяльності, коли дитина адаптується до шкільного життя; природним є акцент на художньо-практичній творчості дітей під час занурення в мистецтва;

2 клас (8 років) – це етап наروшування так званої ознайомлювально-навчальної діяльності і, відповідно, активне входження в навчання мистецтв;

3 клас (9 років) – це етап поступової активізації осмислення досвіду; для навчання мистецтв важливим стає поступове вирівнювання «емоцій» і «раціо» в художньому пізнанні;

4 клас (10 років) – це етап, коли активніше і безпосередньо розпочинає формуватися компетентнісна сфера (дитина готується до навчання в основ-

ній школі); зростає увага до мистецької (поняттєвої) пропедевтики.

Однак застосування бального оцінювання не означає скасування мотивувального, що для мистецької творчості учнів будь-якого віку є принциповим.

Таким чином, нагадаємо деякі відмінності між мотивувальним і бальним оцінюванням [7]: перше є процесуальним, спирається на розпізнання динаміки; завжди позитивне для дитини і при цьому індивідуалізоване і таке, що пробуджує ціннісне ставлення до мистецтва, себе в мистецтві та до інших; дає вчителю можливість миттєвого зворотного зв'язку з дитиною.

Відповідно, бальне (підсумкове) оцінювання розв'язує інші задачі, орієнтуючись не стільки на процес досягнень, скільки на їхній результат; концентрується не на якісних, а на кількісних характеристиках досягнень, через які й фіксує вже досягнуту якість; виявляє не лише позитив, а й недоліки. Зрозуміло, що таке оцінювання є стандартизованим і більш формалізованим, а зворотній зв'язок з дитиною у творчому процесі опосередковується (див. таблицю 1).

Попереду в учених і вчителів – дискусії та подальші розвідки з визначення чітких оцінювальних методик, спроектованих саме в площину навчання мистецтва учнів різного віку, конкретизованих за вимірюванням досягнень за окремими параметрами і видами творчості тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти (2018) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-n>
2. Комаровська О. А. Мистецька освіта: передріччя змін та готовність учителя до них // Мистецтво та освіта. – 2017.– № 3. – С. 10–15.
3. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія / Оксана Анатоліївна Комаровська. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – 412 с.
4. Комаровська, О. А., Миропольська, Н. Є. Оцінювання навчання мистецтва як засіб особистісного розвитку учня молодшого шкільного віку // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 14(19). – Ч. 1. – Київ : НПУ, 2013. – 241 с. – С. 190–195.
5. Кудрявцев В. Т. Феномен детской креативности // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 11; 2005. – № 3. – С.1–8.

6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

7. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу. Додаток до наказу МОН України № 924 від 20.08.2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61761/.

8. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плетяди», 2017. – 206 с.

9. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О. В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 4. – С. 36–42.

10. Савченко О. Я. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – № 1. – 2018. – С. 1–4.

11. Типові освітні програми (наказ МОН України від 21.03.2018 № 268) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-h-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

Комаровская О. А., доктор педагогических наук, заведующая лабораторией эстетического воспитания и художественного образования ИПВ НАПН Украины, г. Киев, Украина, oksana.komarovska@gmail.com

Художественные достижения учеников: что и как оцениваем

Статья рассматривает подходы к оценке художественных достижений учеников начальной школы. Контекстом для определения избрана реализация предметных художественных и ключевых жизненных компетентностей. Акцентируется психолого-педагогический механизм их приобретения через художественное творчество. Рассматривается сущность художественного познания как процесса многоступенчатого погружения в искусство и интегрального качества ребенка. Конкретизируется сущность сквозного умения

креативности, касающегося обучения искусству. Обосновываются объективные детерминанты изменения содержательных линий художественной образованности.

Определяются исходные позиции мотивационного (формирующего) оценивания в художественном образовании в сравнении с традиционным итоговым (бальным).

Ключевые слова: начальное художественное образование, художественные достижения ученика, компетентностный подход, мотивационное оценивание, итоговое оценивание, содержательные линии художественного образования.

Komarovska, O. A., Dr. Sci. in Pedagogy, Head of the Laboratory of Artistic and Aesthetic Education of the Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, oksana.komarovska@gmail.com

The students' artistic achievements: What do we assess and how do we assess

The article examines approaches to assessing the artistic achievements of primary school students. The implementation of the subject artistic competencies and key life competencies is the context for determining. The psychological and pedagogical mechanisms of acquiring the abovementioned components through artistic creativity have been highlighted. The essence of artistic perception as a process of multi-component immersion in art and a child's integral quality has been considered.

The essence of cross-cultural creativity in relation to art education has been specified. The objective determinants of changing the content lines of the artistic educational industry have been substantiated.

The basics of the motivational (formative) assessment in relation to the artistic education have been determined in comparison with the traditional summative assessment. The author considers the objective reasons for the transition from purely formative assessment to complex assessment – motivational and summative in the conditions of the educational process in the general educational curriculum. Moreover, the author explains the place of natural artistic abilities in the process of assessment of students' artistic achievements.

Keywords: primary artistic education, students' artistic achievements, competence approach, motivational (formative) assessment, summative evaluation, content lines of the artistic educational branch.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2018 р.

Орієнтовна мотиваційна шкала оцінювання мистецьких досягнень учнів початкової школи

Вербальна оцінка (для учня та батьків)	Рівні досягнень (орієнтир для вчителя)	Мотивувальні (формувальні) критерії			УСВІДОМЛЕННЯ НЕОБХІДНОСТІ ОПЕРАЦІЙНИХ УМІнь
Відмінно !!!	Оптимальний (11-12)	ІНТЕРЕС ДО ПОЗНАННЯ МИСТЕЦТВА	СПРЯМОВАНІСТЬ	ІНІЦІАТИВНІСТЬ	
Дуже добре!!!	Високий (9-10)				
Добре !!!	Середній (7-8)				
Ти можеш ще краще!	Елементарний (початковий) ≤ 6				

Таблиця 1