



УДК 373.5.013.74

ІННОВАЦІЇ В ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олена Локшина

У статті висвітлено інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у країнах Європейського Союзу, які полягають в акцентуванні важливості формульованого оцінювання у навчальному процесі шкіл. Автор розкриває погляди зарубіжних учених на сутнісні характеристики цієї функції оцінювання, позицію Брюсселю щодо її ролі в освіті Спільноти та досвід держав-членів у царині її застосування.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень, технології оцінювання, формульоване оцінювання, підсумкове оцінювання, самооцінювання, критерії якісної освіти.

Оцінювання навчальних досягнень учнів є важливою складовою навчального процесу в школах країн Європейського Союзу (ЄС), які позиціонують його як ефективний інструмент забезпечення якості освіти. Особливої значущості інститут оцінювання набув в останні десятиліття, що пов'язано з трансформацією освіти Спільноти на компетентнісні засади. Це зумовлює необхідність пошуку адекватних технологій оцінювання набутих учнями компетентностей. У цій царині є перспективні для України інновації.

Важливість наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній освіті з позиції відповідності сучасним світовим трансформаціям підкреслено у стратегічних документах, що визначають напрями її розвитку в Україні, зокрема у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) та у Національній доктрині розвитку освіти (2002). Така позиція інтенсифікує проведення широкого спектру порівняльних досліджень, палітра яких сьогодні є досить різноплановою. Вагомим внеском у наукові розвідки українських компаративістів стала праця «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (2008) (автори – Г. Єгоров, Н. Лавриченко та Б. Мельниченко), у якій узагальнено різновекторні процеси у шкільній освіті країн ЄС під впливом соціально-економічних змін [3]. Метою цієї статті є розгляд окремого аспекту цих процесів – інновацій, що відбуваються в оцінюванні навчальних досягнень учнів держав-членів ЄС.

Класичним у наукових колах зарубіжжя вважається визначення відомого новозеландського вченого К. Е. Бібі, який трактує оцінювання як «систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап – судження про їхню цінність і відповідне планування подальших дій» (К. Е. Бібі/Clarence Edward Beeby, 1977) [див.: 1, 18].

Під оцінюванням навчальних досягнень учнів європейські учені (Т. Келлаган/Thomas Kellaghan, В. Гріні/Vincent Greaney, 2001) розуміють «будь-яку процедуру або діяльність, яка застосовується з метою збирання інформації щодо



знань, умінь, ставлень учня або групи учнів» [10, 19].

Американська федерація вчителів (The American Federation of Teachers), Національна Рада США з вимірювань в освіті (The National Council on Measurement in Education) та Національна освітня асоціація (The National Education Association) конкретизують мету оцінювання, визначаючи його як «процес збирання інформації, що використовується для прийняття педагогічних рішень щодо прогресу учнів у навчанні, для зворотного зв'язку, прийняття рішень щодо ефективності навчального процесу і адекватності курікулуму, розробки освітньої політики» [див.: 10, 19].

Аналіз підходів країн ЄС до оцінювання навчальних досягнень учнів для вимірювання рівня засвоєння ними змісту освіти говорить про зміни в теорії і практиці цієї сфери у контексті акцентування особистісно-орієнтованого навчання – помітною інновацією є визнання значущості так званої формувальної функції оцінювання, яка у науково-педагогічній літературі трактується як *формувальне* (formative) оцінювання.

Зазначимо, що досі в Україні відсутній узгоджений погляд на переклад з англійської термінологічного словосполучення «formative assessment» – вживаються такі терміни, як «формативне», «формуєче», «формувальне», «формаційне», «розвивальне», «аналітичне» тощо. Вважаємо, що наразі існує необхідність вибору єдиного українського еквіваленту англійської реалії. На нашу думку, з огляду на змістове наповнення зазначеного терміна – «оцінювання, що сприяє формуванню й розвитку особистості учня», а також на лексико-граматичні вимоги і традиції української мови, найбільш оптимальним виглядає варіант «формувальне оцінювання», який і використано у пропонованій статті.

Вважається, що концепт формувального оцінювання сягає своїм корінням біхевіористської моделі навчання. У 1967 році тодішній президент Американської асоціації з оцінювання М. Скрайвен (Michael Scriven), досліджуючи проблему оцінювання навчальних програм, уперше запропонував розрізняти формувальне й підсумкове оцінювання [11, 1]. Він вважав, що *формувальне оцінювання* повинне використовуватися для оптимізації розвитку та покращання об'єкта, незалежно від того, чи йдеться про учня, програму чи інший дидактичний «продукт». Тоді як *підсумкове* – для оцінювання результатів досягнення об'єктом, який оцінюється (програми, особи тощо), поставлених цілей [Там само]. Вчений вперше наголосив на різниці між цілями, які ставлять два види оцінювання, та шляхами використання інформації, що отримується в результаті їх застосування.

У 1971 р. американські вчені Б. Блум (Benjamin Bloom), Т. Хастінг (Thomas Hasting) і Дж. Мадаус (George Madaus) у роботі «Посібник з формувального та підсумкового оцінювання навчання учнів» (Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning), базуючись на біхевіористичних ідеях, завершили обґрунтування концепту формувального оцінювання, проголосивши його необхідним для діагностики засвоєння учнями змісту навчальних юнітів [див.: 11, 1].

У європейській освіті під впливом конструктивізму оцінювання дедалі частіше починає розглядатися з точки зору активного залучення учня до процесу навчання. Швейцарські вчені Л. Аллал (Linda Allal) та Л. Лопес (Lucie



Lopez) зазначають з цього приводу, що на відміну від усталеного підходу до оцінювання, за якого останнє розглядалось як дія, що виконується однією людиною – вчителем, у сучасних умовах перевага надається двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя з учнем. Роль учителя починає передбачати діалог з особою, яка оцінюється, для того, щоб точніше визначити рівень її досягнень і потенційні можливості та обговорити варіанти покращання ситуації [4, 244].

У цьому контексті Л. Аллал та Л. Лопес пропонують порівняльну таблицю (табл. 1), в якій розкривається різниця між концептом формульованого оцінювання, що був запропонований Блумом та його колегами і базувався на біхевіористських підходах, та сучасним конструктивістським концептом, якого дотримуються європейські вчені [4, 245].

Таблиця 1

**Відмінності між біхевіористським та конструктивістським
концептами формульованого оцінювання (ФО)
(за Л. Аллал і Л. Лопес)**

Первинний концепт ФО Блума	Сучасний розширений концепт ФО
Використання ФО після фази навчання	Інтегрування ФО в усі навчальні ситуації
Використання підсумкових тестів	Використання розмаїття оцінних технологій для збирання інформації
Зворотний зв'язок + корекція = покращання учнівських досягнень	Зворотний зв'язок + адаптація навчання = регулювання процесу навчання
Управління ФО вчителем	Активне залучення учня до ФО
Досягнення цілей усіма учнями	Диференціація навчання та, певною мірою, цілей
Вигода лише для учнів, які оцінюються у певний момент	Вигоду отримують не лише учні, які оцінюються зараз, а й ті, що оцінюватимуться у майбутньому, оскільки відбувається удосконалення навчального процесу та змісту освіти

Еволюція концепту відповідно вплинула і на трактування самого терміна. Так, учені, які й досі дотримуються необіхевіористських поглядів, визначають формульоване оцінювання як «вимірювання та судження про якість учнівських досягнень щодо реалізації навчальних цілей у процесі навчання» (Nitko, 2001) [12, 9].

Утім, дедалі активніше пропонуються конструктивістсько-базовані визначення, в яких *формульоване оцінювання* розуміється як *інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів та відповідним чином адаптовувати процес навчання*. Зокрема:

- швейцарський учений Ф. Перрену (Philippe Perrenoud, 1991) трактує



формувальне оцінювання як «будь-яке оцінювання, яке допомагає учневі навчатися та розвиватися», наголошуючи на активній ролі останнього [14, 50];

- новозеландські вчені Б. Коуві (Bronwen Cowie) та Б. Белл (Beverley Bell, 1999) – як «двосторонній процес між учителем та учнем з метою оптимізації процесу навчання», підкреслюючи аспект співробітництва [8, 101];

- британський учений П. Блек (Paul Black, 2000) – як «діяльність вчителя та учнів, яка надає інформацію, що може бути використана як зворотний зв'язок для кореляції навчального процесу», підкреслюючи ідею важливості реагування в процесі навчання на запити дитини [6, 7].

П. Блек (Paul Black), зокрема, та його колега Д. Уільям (Dylan Wiliam), які, як зазначає український компаративіст А. Сбруєва, є авторами найбільш репрезентативного (580 статей та розділів монографічних робіт) у сучасній світовій англomовній дидактиці мета-аналізу джерел з проблем оцінювання знань, наголошують на зв'язку між використанням формувального оцінювання та підвищенням рівня навчальних досягнень учнів [2, 198]. Проведене ними дослідження засвідчило, що британські школи, які активно використовували формувальне оцінювання, змогли підвищити рівень навчальних досягнень учнів на відсоток, який у контексті міжнародних порівняльних досліджень вивів би їх на один рівень з такими країнами-лідерами, як Південна Корея, Фінляндія, Японія та ін. [7, 2].

Іншим позитивом формувального оцінювання, зазначають учені, є аспект рівності – навчальні заклади з високим відсотком так званих «неблагополучних» школярів, до яких відносять представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активізації використання формувального оцінювання значно підвищили загальний показник рівня успішності учнів та якості освіти школи [див.: 13, 23].

Серед переваг формувального оцінювання також називаються формування в учнів потрібного в сучасних умовах уміння вчитися та загальної культури оцінювання вчителів. Формуванню уміння вчитися, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як акцентування самого процесу навчання та включення у нього учнів; формування вмінь самооцінювання та оцінювання ровесників; сприяння усвідомленню учнями важливості навчання й розроблення та реалізації його стратегії. А формування культури оцінювання вчителів обов'язково включає краще усвідомлення цілей навчання і цілей оцінювання для їхнього досягнення [див.: 13, 24–25].

А. Сбруєва пише про такі ключові шляхи розвитку формувальної функції оцінювання, запропонованої П. Блеком та В. Вільямом:

- встановлення повноцінного зворотного зв'язку, який має проектуватися на якість навчальних досягнень учнів та спрямовуватися на створення можливостей й надання їм допомоги в усуненні недоліків. Порівняння з роботами інших учнів не є доцільним;

- необхідно нарівні з зовнішнім стандартизованим оцінюванням та внутрішньошкільним, розвивати у школярів навички самооцінки, оскільки останні сприяють кращому усвідомленню ними цілей навчання та шляхів досягнення цих цілей;

- зворотний зв'язок має стосуватися не лише навчальних результатів –



учні повинні мати можливість розуміти всі нюанси процесу навчання, що сприятиме більш свідомому засвоєнню знань та тіснішій взаємодії між його учасниками [2, 198].

Про зростання уваги до формувального оцінювання в зарубіжжі свідчать, зокрема, результати проведеного ОЕСР у 2001-2005 роках дослідження «Формувальне оцінювання. Покращання навчання у середній школі» (Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms), яке, крім Австралії, Нової Зеландії та Канади охопило такі країни ЄС, як Данія, Італія, Сполучене Королівство (Англія і Шотландія) та Фінляндія. В цих країнах, відзначається у дослідженні, формувальне оцінювання розглядається як «найбільш ефективне з усіх видів оцінювання, оскільки відповідає навчальним потребам кожного учня. Крім того, воно поцінюється за сприяння високим навчальним досягненням, соціальній злагоді та формуванню вміння вчитися впродовж життя» [13, 22].

У дослідженні сформульовано такі умови, які забезпечують ефективність формувального оцінювання:

- формування у класі відповідної культури взаємодії між учителем та учнем;
- формулювання навчальних цілей для кожного учня та відслідковування досягнення ним цих цілей;
- застосування різних методів навчання для задоволення навчальних потреб кожного учня;
- встановлення зворотного зв'язку;
- активне залучення учнів до навчального процесу [13, 123].

Брюссель розглядає формувальне оцінювання як засіб для підняття стандартів освіти та рівня мотивації учнів до навчання. Так, у документі Європейської комісії «Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний для європейської співпраці з питань шкіл» (Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools, 2008) наголошується, що важливою характеристикою формувального оцінювання є те, що воно, забезпечуючи вчителям зворотний зв'язок, дає їм можливість урахувати учнівські потреби та сприяти учням досягати прогресу в навчанні [9, 7].

Інтенсифікація використання формувального оцінювання у навчальному процесі шкіл країн ЄС забезпечується шляхом:

- законодавчого супроводу;
- здійснення методичної підтримки;
- надання ресурсної підтримки: забезпечення шкіл і вчителів відповідними ресурсами та технологіями для його застосування у навчальному процесі;
- інтеграції концепту формувального оцінювання до системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Так, у Данії закон, що регулює діяльність Folkeskole (сучасна редакція прийнята у 2000 р. з доповненнями 2002, 2003, 2004, 2005 років), розглядає учнів активними учасниками процесу оцінювання та наголошує на обов'язковому застосуванні формувальної функції оцінювання [15, 1].

У Сполученому Королівстві у Заключному звіті Робочої групи з реформи



14-19 (Final Report of the Working Group on 14-19 Reform, 2004), що дістав назву «Звіт Томлінсона» (The Tomlinson Report), рекомендовано зміщення акценту із зовнішнього оцінювання на формувальне. Це, зазначається у документі, надасть змогу поставити учня в центр навчального процесу.

Сформована за результатами звіту *Група реформування оцінювання*, до якої увійшли відомі вчені з різних університетів Британії, розробила десять принципів формувального оцінювання, яких пропонують дотримуватися британським учителям. Так, формувальне оцінювання має:

- 1) враховуватися при плануванні уроків;
- 2) фокусуватися на тому, як учні вчать;
- 3) розглядатися як центральний компонент навчального процесу;
- 4) розглядатися як ключове професійне вміння вчителя;
- 5) бути конструктивним та гнучким, оскільки будь-яке оцінювання справляє серйозний емоційний вплив на учня;
- 6) мотивувати учня;
- 7) забезпечувати реалізацію навчальних цілей;
- 8) надавати учням можливість отримувати конструктивну допомогу з боку вчителя для покращання навчальних результатів;
- 9) розвивати навички учня здійснювати самооцінювання, що забезпечить самоуправління його власним процесом навчання;
- 10) вимірювати навчальні досягнення всіх учнів [5, 2].

А 1998 року у *Шотландії* в рамках підвищення якості обов'язкової освіти стартувала довготривала урядова програма «*Оцінювання для навчання*», метою якої є запровадження в усіх школах цілісної системи формувального оцінювання навчальних досягнень учнів [16, 3].

Формувальне оцінювання набуває популярності і в шкільній освіті *Франції*. Пояснюючи цю тенденцію, французькі науковці Г. Нуазе (Georges Noizet) та Ж. П. Каверні (Jean-Paul Caverni) наголошують на багатьох його позитивах. По-перше, формувальне оцінювання інтегровано у навчальний процес, що забезпечує покращання якості останнього. Крім того, ключова його місія – допомога учню у навчанні – пов'язана з такими важливими завданнями, як: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисну інформацію на певних етапах навчання, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог «учитель – учень», формувати стратегію успішного навчання [13, 143]. Все це в комплексі зміщує процес відслідковування навчальних досягнень на індивідуальний рівень, переміщуючи учня у центр навчання.

Учені пропонують низку запитань, які можуть слугувати орієнтирами для конструювання моделі формувального оцінювання у кожному конкретному класі:

- *хто оцінює?* Потрібно пам'ятати, що досягнення учня оцінює не лише вчитель, а й учень має оцінювати власні досягнення;
 - *як оцінювати?* Оцінювання проводиться на основі розроблених та затверджених критеріїв, які вчитель має пояснити учням на початку навчання;
 - *що оцінювати?* Вміння презентувати набуті знання, спосіб виконання завдань, результати та спосіб їх досягнення, рівень опанування учнями
-
-



компетентностей тощо;

- *мета оцінювання* – діагностувати складнощі; мотивувати, підтримувати успіхи у досягненні навчальних цілей;
- *коли оцінювати?* Перед початком та в процесі навчання [13, 144].

Таким чином, формувальне оцінювання, яке позиціонується у зарубіжжі як «оцінювання для покращання процесу викладання вчителем й пізнання учнем світу», набуває дедалі більшої ваги у країнах Спільноти. Воно поціновується за сприяння у формуванні й розвитку особистості учня, що досягається за рахунок: забезпечення ефективного зворотного зв'язку з учнем, активної участі учня в процесі навчання, постійного корегування навчального процесу, мотивування учня, усвідомлення ним відповідальності за власне навчання. Застосування методики формувального оцінювання перетворюється на сучасному етапі на один із ключових критеріїв якісної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гусен Т. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося / Торстен Гусен, Альберт Тайджман // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – С. 15–41.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : моногр. / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
3. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 144 с.
4. Allal L. Formative Assessment of Learning: a Review of Publications in French / Linda Allal, Mottier Lucie Lopez // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OECD Centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2005. – P. 241–264.
5. Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice. – Oxford: Assessment Reform Group, 2002. – 3 p.
6. Black P. Formative Assessment and Curriculum Consequences / Paul Black // Curriculum and Assessment. Scott David (Editor). – Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. – P. 7–24.
7. Black P. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment / Paul Black, Dylan Wiliam // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, No. 2 (October). – P. 1–12.
8. Cowie B. A Mode of Formative Assessment in Science Education / Bronwen Cowie, Beverly Bell // Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. – 1999. – Vol. 6, no. 1 (1 March). – P. 101–116.
9. European Union. Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2008) 425 final. {SEC (2008) 2177}. – Brussels : Commission of the European Communities, 2008. – 12 p.
10. Kellaghan T. Using Assessment to Improve the Quality of Education / Thomas Kellaghan, Vincent Greaney. – Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 2001. – 98 p.
11. Nichols P. What Is a Formative Assessment? / Paul D. Nichols, Jason Meyers, Kelly Burling // Educational Measurement. Pearson Research Bulletin. – 2008. – Issue 5 (January). – P. 1–2. Available at : www.PearsonEdMeasurement.com.
12. Nitko A. J. Educational Assessment of Students. Third Edition / Anthony J. Nitko. – Upper Saddle River : Prentice-Hall, 2001. – 513 p.
13. OECD-Centre for Educational Research and Innovation. Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – Paris : OECD Publishing, 2005. – 279 p.
14. Perrenoud P. Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative / Philippe Perrenoud // Mesure et evaluation en education. – 1991. – Vol. 13, No. 4. – P. 49–81.
15. The Folkeskole (Consolidation) Act 2000 // Danish Ministry of Education. – Copenhagen; Denmark, 2000. Available at : <http://eng.uom.dk/publications/laws/folkeskole.htm?menuid=2010>.
16. Young E. Assessment for Learning: Embedding and Extending / Erice Young. – Glasgow : AifL - Assessment Is for Learning, 2005. – 7 p.