

Психолого-педагогічне оцінювання

Тім Лорман, Джоан Дешлер, Девід Харві¹

Інклюзивна освіта.

Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник²

ГОЛОВНІ ТЕМИ РОЗДІЛУ

- Тести інтелекту: що вони собою являють і яка мета їх проведення.
- Поширені тести інтелекту для дітей та їх складові.
- Якісне оцінювання.
- Оцінювання на рівні класу.
- Оцінювання для навчання.
- Оцінювання на основі курикулуму.
- Деякі інструменти і стратегії оцінювання.

Оцінювання – невід’ємна складова навчального процесу. Загалом, воно дає змогу встановити, чи було досягнуто очікуваного навчального результату чи необхідне подальше навчання. У роботі з дітьми, які суттєво відрізняються за своїми навчальними потребами, воно також може передбачати проведення формалізованої оцінки інтелекту, розвитку мовлення, моторики чи функціонування нервової системи. Вчителю необхідно добре орієнтуватися в даних такого оцінювання та розуміти рекомендації, які з них випливають. Зазвичай, він отримує цю інформацію у формі письмових звітів та іноді має змогу особисто обговорити її з фахівцем, який проводив процедуру оцінювання.

З погляду вчителя, такі звіти суттєво різняться за своїм змістом та рівнем якості. Щодо цієї невідповідності можна навести кілька пояснень. По-перше, направлення учня на оцінювання може бути продиктовано різними причинами. По-друге, кожен такий звіт адресований певній категорії користувачів. Наприклад, якщо звіт педіатра призначений для іншого медичного фахівця чи лікаря загальної практики, то його мова й термінологія навряд чи будуть зрозумілими особі, не пов’язаній з цими професіями. Водночас, з такого документа педагог може почерпнути корисну інформацію.

¹ Друкується з дозволу авторів

² Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Дешлер, Девід Харві]; пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І.С. 2010. –296 с.

Цей розділ умовно поділено на дві частини: першу присвячено формалізованому оцінюванню, яке зазвичай проводиться психологом, а в другій йтиметься про технології педагогічного оцінювання, які ви можете застосовувати на практиці.

Розмірковуючи про успіхи окремих дітей у своєму класі, педагогу варто поставити два запитання:

1. Як навчаються мої учні та якого рівня успішності вони досягли в засвоєнні програми?
2. Який їхній потенціал у навчанні та яким чином я можу максимально допомогти його виявити?

Повертаючись до теми тестування, зауважимо, що для відповіді на перше запитання оптимально підходять тести досягнень, які в більшості випадків безпосередньо ґрунтуються на матеріалі навчальної програми даного класу. Вони бувають формалізовані та неформальні. До перших належать стандартизовані тести досягнень, які проводяться на виконання вимог вищого органу управління освіти і поширюються на всі підпорядковані йому навчальні заклади. В минулому така практика масово застосовувалася у Великобританії, а нині її обмежено вступними екзаменами до класичних середніх шкіл (*англ.* Grammar Schools). У Новій Зеландії в різних класах учні також здають Прогресивні тести досягнень (*англ.* Progressive Achievement Tests, PAT). Однак мета останніх заявлена як: «слугувати основним джерелом інформації, яка полегшує роботу вчителя з виявленими групами дітей і сприяє більш ефективній організації навчального процесу», не відповідає фактичній ситуації, оскільки цінність їх результатів для повсякденної педагогічної практики залишається сумнівною. Вони радше свідчать про загальний рівень академічних показників. Досвід спілкування з вчителями-практиками переконує в тому, що їх передусім цікавить не успішність окремої дитини, а місце їхнього класу відносно загальнонаціональних норм/стандартів.

Для батьків і педагогів більш корисні та інформативні тести, в яких спеціально вивчаються або враховуються індивідуальні обставини, і які не лише надають інформацію про поточний рівень досягнень, а й допомагають підібрати підходи, методи для подальшої роботи вчителя, учня та батьків над проблемними сферами. Концепція загальнонаціональних тестів із характерним для неї поділом дітей із наперед визначеними категоріями, вище або нижче середнього показника для групи, на яку вони розраховані, суперечить філософії інклюзії. Зазвичай, такі тести не несуть жодної безпосередньої користі для

практичної діяльності вчителя. Вони тільки показують рівень певного учня відносно його класу або вікової групи. Їх результати не містять інформації про сильні сторони цієї дитини; так само, на їх основі складно запропонувати будь-які рекомендації вчителю щодо того, яким аспектам навчання варто приділяти увагу надалі.

У другій частині цього розділу йдеться про шляхи вдосконалення вчителем власної педагогічної практики на основі результатів оцінювання – на рівні класу і на основі курикулуму. Такий тип оцінювання називається «формуючим» (англ. «formative assessment») і є однією з основних умов ефективного викладання.

Ми, вчителі, маємо реалістично оцінювати рівень досягнень своїх учнів та їхні можливості порівняно із потенціалом ровесників. Проте, за жодних обставин неприпустимо складати руки під приводом того, що «мети досягнуто; більше нічого від мене не вимагається». Свого часу автори цієї книжки навчалися в університеті, який обрав своїм девізом вислів Мікеланджело: «*Ancora Imparo*», що в перекладі означає «Я все ще навчаюся». Його можна перенести на багато галузей. Він також повністю відбиває сутність педагогічної професії, специфіка якої дає нам певне право дещо перефразувати й розширити його початковий зміст: «Нашим учням і нам самим завжди є чого повчитися».

3

Намагаючись відповісти на перше запитання про успіхи окремих дітей у своєму класі, ми у повсякденній практиці дедалі більше пізнаємо та замислюємося над можливостями кожного з них. Коли ж постає це друге запитання щодо індивідуального потенціалу? Насправді, все залежить від конкретної ситуації, як представлено у прикладах, наведених нижче.

Приклад 1. Дженні.

Дженні зараз у 8 класі але наступного року вона б хотіла вивчати математику за програмою 10. Дівчинка завжди була відмінницею. На думку вчителів, вона дуже розумна та «схоплює все на льоту». Але такий стрімкий поступ викликає в них певне занепокоєння і побоювання, що це призведе до надмірного перевантаження. Педагоги згодні, що стабільно високі академічні показники Дженні свідчать про її спроможність працювати за значно складнішою програмою. Але, щоб схвалити такий крок, необхідна більш об'єктивна інформація.

Приклад 2. Джонні.

За Джонні закріпилася репутація неслуха і вчителям іноді важко впоратися з його неадекватною поведінкою. Але незважаючи на ці проблеми, вони помічають, що хлопчик доволі здібний. Педагоги припускають, що через свою поведінку йому складно засвоювати матеріал та/або зосереджуватися на навчанні.

Проаналізуймо ситуацію Джонні докладніше. Насамперед варто проаналізувати запитання, яке має поставити його вчитель: «Чи не надто багато ми вимагаємо від хлопчика?» Зокрема:

1. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікації, змінити стиль викладання та наші очікування відповідно до його потреб?
2. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто, чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчикові зосередитися на завданнях, які перед ним ставимо?
3. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який йому пропонуємо, бо він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий?

Це досить різнопланові запитання і згадані вище засоби вимірювання навчальних досягнень, до обговорення яких ми ще повернемося, аж ніяк не допоможуть на них відповісти. Щоб з'ясувати ці та інші подібні моменти та прийняти правильні педагогічні рішення для таких хлопчиків, як Джонні, і для таких дівчаток, як Дженні, існує інша форма оцінювання – стандартизовані тести інтелекту.

Тести інтелекту: що вони собою являють і цілі їх проведення

Тести інтелекту бувають двох видів. До першого відносять групові тести із фіксованим часом виконання, тобто учні отримують набори

спеціально розроблених запитань і мають відповісти на якомога більшу їх кількість за визначений проміжок часу. Вони не передбачають обговорення, розмов з екзаменатором чи його пояснень. Зазвичай, такі тести дають змогу об'єднати учнів у групи на основі індивідуальних показників – балів. Але коли потрібно дізнатися про те, яким чином особа вирішує проблеми або підходить до розв'язання тих чи інших завдань, то користі від них не більше, ніж від групових тестів досягнень.

Другий вид тестів інтелекту допомагає відповісти на запитання, які можуть виникати в учителя стосовно окремих учнів. Це стандартизовані тести з індивідуальною процедурою проведення, коли дитина (чи доросла особа) працює з екзаменатором віч-на-віч і разом вони поступово виконують вимоги певного тесту. Цей процес нічим не переривається, увагу зосереджено на дитині, і сама процедура тестування може бути захопливою і приємною для неї, бо вона отримує нагоду продемонструвати свої здібності в розв'язанні різноманітних головоломок, цікавих і, водночас, складних завдань, у відповідях на запитання, пов'язаних із загальним рівнем обізнаності.

5

У більшості випадків немає потреби індивідуально оцінювати рівень інтелекту кожного учня. Водночас, у багатьох класах зустрічаються діти, для яких корисно мати дані подібної перевірки. Тому вчителя насамперед цікавитиме: «Яку інформацію можна отримати внаслідок проведення даного тесту?»

Перед тим, як перейти до вивчення інформації, яку надають тести інтелекту, необхідно взяти до уваги деякі застереження та нюанси, що не завжди очевидні.

1. Результати тестів інтелекту традиційно виражаються числовим балом, який зазвичай називається «коефіцієнт інтелекту» (IQ) або в інших випадках – «стандартизований бал». Слід пам'ятати, що це лише певний *бал*: він не є фіксованим і не завжди залишатиметься актуальним чи істинним. Він відображає оцінку, отриману в певний момент і за певних умов. Цілком ймовірно, що в разі проведення того самого тесту іншого дня, його бал дещо відрізнятиметься. Звісно, якщо напередодні в учня сталася серйозна неприємність удома чи в особистому житті або якщо він зазнав

травми голови, то шанси отримати такий самий бал за тестом суттєво знижуються. Проте, навіть за відсутності суттєвих змін в обставинах індивіда, можна припустити незначні варіації результату. Саме тому більшість психологів позначають його не одним числом, а числовим діапазоном у десять пунктів. Наприклад, якщо за остаточними підрахунками коефіцієнт інтелекту дорівнює 105, то у звіті психолога він позначається як 100 – 110.

2. Тести інтелекту безпосередньо пов'язані зі шкільним навчанням: цей зв'язок не абсолютний, проте доволі тісний. Що й не дивно, знаючи історію їх розроблення. Багато запитань, які до них входять, складаються у співпраці з педагогами, й тому нагадують звичні «шкільні» запитання (Річардсон, 1999).

3. Тести інтелекту здатні виявляти високі когнітивні здібності, іноді далеко не очевидні навіть для тих людей, які багато часу проводять з дитиною (див. вставку 4.1).

4. Тести інтелекту мають проводити лише компетентні фахівці, здатні викликати довіру в дитини, вселити відчуття впевненості, які вміють працювати в рамках стандартизованих інструкцій, не створюючи для неї стресової ситуації. Тому до тестування інтелекту допускаються лише висококваліфіковані працівники, які пройшли спеціальну підготовку.

Вставка 4.1. Яку інформацію представляє коефіцієнт інтелекту

- Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про емоційний стан особи при тому, що емоційні стани можуть впливати і впливають на рівень виконання тестів інтелекту.
- Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про вмотивованість особи виконати те чи інше завдання добре (чи не дуже добре), хоча низька мотивація негативно позначається на рівні виконання тесту.
- Коефіцієнт інтелекту *не дає* інформації про те, яким чином особа вирішує проблеми повсякденного життя, наприклад у сфері стосунків, поведження з грошима, реалізації кар'єрних прагнень тощо.
- Коефіцієнт інтелекту показує, наскільки добре, відносно вікової групи, особа здатна аналізувати й вирішувати проблеми, наскільки в неї розвинені види пам'яті, та якою мірою вона спроможна адекватно судити про життєві явища та оперувати абстрактними поняттями.
- Коефіцієнт інтелекту має велике значення для роботи вчителя,

оскільки, оцінюючи когнітивні здібності особи, він свідчить про ступінь сформованості умінь і здібностей, які важливі для традиційного шкільного навчання.

В арсеналі шкільних психологів є кілька загальноприйнятих тестів, які добре себе зарекомендували на практиці. Зокрема, Тест інтелекту Векслера для дітей дошкільного й початкового шкільного віку (WPPSI), четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дітей (WISC-IV) та четверта редакція Тесту інтелекту Векслера для дорослих (WAIS-IV) дають комбінований повний коефіцієнт інтелекту. В четвертій і п'ятій редакціях Тесту інтелекту Стенфорд-Біне (SB-IV та SB-V), а також у третій редакції Тесту когнітивних здібностей Вудкока-Джонсона (WJ-III) обраховується еквівалентний показник – «стандартний віковий бал».

Вставка 4.2. Дещо технічна, проте дуже важлива інформація

Педагогам необхідно усвідомлювати деякі технічні нюанси тестів інтелекту та добре в них орієнтуватися. Показник IQ відіграє важливу роль, але без належного розуміння може призвести до плутанини. Ця неоднозначність спонукала розробників SB-IV та WJ-III замінити його «стандартним віковим балом». Сам термін «коефіцієнт інтелекту» вживається уже понад 100 років і нині використовується за своїм початковим призначенням. Змінилися тільки математичні формули його розрахунку. Це статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із серединною позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей. Позначку «100 балів» прийнято за середню для популяції, на основі якої розроблявся даний тест. Вона відображає ідею про те, що результати вимірювання більшості природних явищ у межах великої популяції можна представити у вигляді нормальної кривої.

Складові інтелекту

Починаючи з часів Альфреда Біне, в галузі розуміння та вимірювання розвитку осмисленої поведінки було проведено численні дослідження, а оригінальна версія тесту Біне-Сімона (див. вставку 4.3) зазнала суттєвих редакцій. Слід зауважити, що подібні тести дають глобальний чи узагальнений бал, який слугує корисним індикатором загального рівня здібностей, проте в більшості випадків на цьому його значення вичерпується. Для планування навчального процесу вчителям необхідна більш детальна інформація про когнітивні здібності дитини, набагато конкретніша за один-єдиний показник.

Вставка 4.3. З історії

У 1905 році в Парижі Альфред Біне і Теодор Сімон опублікували перший тест інтелекту. В ньому обраховувався коефіцієнт інтелекту з однієї цифри – все, що було потрібно на той час. Біне працював у період, коли на Заході запроваджувалася обов'язкова загальна освіта для всіх дітей. Цей рух призвів до усвідомлення того, що не всі діти навчаються в однаковому темпі, тож школам необхідно враховувати різні способи учіння. Водночас, школи на той час були неспроможні реагувати на цю потребу, і, як наслідок, окремих осіб часто визнавали нездатними навчатися у звичайному класі. Багатьох таких учнів направляли до спеціальних закладів.

Тест Біне уможлилював класифікацію учнів на тих, хто має відвідувати масову школу, і тих, кого, в світлі тодішньої освітньої практики, зараховувати до неї не варто.

Біне не просто був зацікавлений у недопущенні до масової освіти дітей, які не могли впоратися з її вимогами. Він також прагнув відкрити можливості для навчання тим дітям, які через помилковий висновок «ненаучуваності» були їх позбавлені. В одному паризькому закладі серед 25 дітей він виявив п'ятьох вихованців, яких було неправильно діагностовано «ідіотами» – саме так тоді позначали осіб із важкими інтелектуальними порушеннями.

Інформацію, яку вчителеві надають основні тести інтелекту, можна розподілити на чотири типи. Причому фактична форма їх представлення може змінюватися. Наприклад, у тестах Векслера визначаються базові бали за чотири шкалами: вербальною, невербальною, оперативної/короткочасної пам'яті та швидкості оброблення інформації. У тестах Стенфорд-Біне базові бали обраховуються за такими категоріями: вербальне мислення/знання, абстрактне мислення/візуальне мислення/візуально-просторове мислення/флюїдне мислення, математичне мислення та короткочасна/оперативна пам'ять. Ці чотири типи даних дають змогу вчителеві скласти докладне уявлення про те, над чим учневі потрібно працювати, і, в разі розходження між результатами індивідуалізованого тесту й показниками успішності, – з'ясувати, на яких аспектах навчання слід зосередити увагу дитини.

Вербальна шкала

Одразу зауважимо, що в цьому розділі йдеться переважно про учнів, які виростили в англомовному середовищі або вивчали англійську з раннього віку, і тому для них вона рідна або дуже важлива друга мова. Якщо основним засобом навчання і побутового спілкування є інша мова, то у процесі тестування необхідно застосовувати альтернативні завдання та норми. Проте, навіть в англомовних суспільствах слід враховувати чинники глобалізації та масової міграції представників інших народностей. Адже внаслідок цих тенденцій у розвинених країнах мало кому з учителів не доводиться мати справу з питаннями мультикультурності у своїй повсякденній практиці. Ми відвідували школи з англійською мовою викладання, де навчаються вихідці із сорока країн і культурних спільнот, які є мігрантами в першому або другому поколінні. Отже, ці обставини необхідно враховувати при інтерпретації результатів тестування таких учнів. Якщо дитина є «продуктом» винятково англомовного культурного виховання, то її показники за вербальною шкалою тесту можуть слугувати точним індикатором здібності та виявляти сильні й слабкі сторони в розумінні нею своєї базової культури. За потреби, ці результати стають основою для складання індивідуального навчального плану.

Однією з ключових субкатегорій вербальної шкали є лексична, яка перевіряє здатність пояснювати значення певної низки слів. Слова до цього переліку добираються в довільному порядку й подаються в міру зростання їх рівня складності: тобто тест починається із загальноновживаних слів і тих, які легко упізнаються і завершується рідковживаними словами, з якими знайомі лише окремі діти, і то за умови, що вони досить начитані.

Друга субкатегорія оцінює здатність логічно мислити й розуміти абстрактні поняття, про що можна судити за тим, як ми описуємо природні явища. Орієнтуватися в житті, розуміти та виражати ідеї нам допомагають слова, що мають загальновідоме й конкретне значення. Вони також дають нам змогу бачити зв'язки між явищами. Згідно з основним принципом наукового розвитку, жодна подія або річ не існує сама по собі; усьому притаманні свої специфічні визначальні атрибути; і все взаємопов'язане. Тому одним із критеріїв когнітивної здібності індивіда є його здатність розпізнавати й визначати характеристики, які свідчать про відмінності та спорідненість водночас. Наприклад, ця здатність добре виявляється у старій словесній грі «тварина – овоч – мінерал».

10

Третя субкатегорія вербальної шкали визначає здатність розуміти соціальні норми та причини, які спонукають нас організувати своє життя так, а не інакше. Вона вимірює тип інтелекту, який дає нам змогу усвідомлювати корисність певних дій в існуючій організації навколишнього світу. Нижче для прикладу наведено варіант запитання з цієї субкатегорії, яке не зустрічається в одному відомому авторові тесті: «Чому в залі суду суддя одягнений в чорну мантію і перуку або подібне уніфіковане вбрання?» Одна з причин може полягати в тому, що ці регалії характеризують індивіда як людину, яка виконує реальну, проте безпристрасну роль у відправленні правосуддя і в цьому сенсі представляє державу чи Корону, або певну формальну установу, віддалену від особистісних уподобань.

Четверта субкатегорія вербальної шкали відповідає на питання про те, яким обсягом інформації володіє індивід про навколишнє середовище. Чим більше особа інтелектуально розвинена, тим більше вона знає і тим краще знає про свої знання. Така інформація накопичується роками й

надходить із численних джерел. Наші знання про довкілля утворюються з того, про що ми чуємо, про що читаємо, або з того, що є продуктом нашого власного мислення. Ці елементи знань бувають безпосередньо пов'язані з нашим повсякденним життям або досить віддалені від нього. Але популярність різноманітних теле- і радіо- вікторин, кросвордів та інших словесних ігор показує, яким чином нам подобається отримувати інформацію, маніпулювати нею та, за нагоди, демонструвати її. Чим уважнішим та свідомим є індивід, чим ефективніше поповнюються його банки пам'яті у процесі повсякденного життя – часто навіть непомітно для нього самого – тим вища його здатність навчатися і пригадувати вивчене.

У більшості випадків у тесті інтелекту відповіді на завдання вербальної шкали оцінюються як правильні чи неправильні з невеликою варіативністю. Наприклад, у Західному світі Різдво святкують 25 грудня, і якщо в запитанні вказано, про яку країну чи культуру йдеться, то на нього можлива лише одна правильна відповідь. Однак, перевага індивідуалізованого тестування полягає в тому, що його процедура допускає інтерпретацію здавалося б помилкових відповідей як правильних. Одного разу автор поставив п'ятирічному хлопчику просте запитання про звичайну іграшку – м'яч – і попросив дати визначення цього слова. Правильна відповідь звучала б приблизно так: «Він круглий, підстрибує, коли вдарити ним об землю, ним грають в ігри». Але хлопчик дав іншу відповідь, яка не значилася у списку правильних: «Це місце, де принц обирає собі дружину». (В англійській мові слово «м'яч» (англ. *ball*) має омонім, який в перекладі означає «бал, танці» – прим. перекл.). Напевно, перед сном він часто слухав різні історії, наприклад про Попелюшку. Пізніше батьки підтвердили, що з раннього віку читали синові оповідання з усього світу, в тому числі звичайні дитячі казки. Відповідь було зараховано до правильних, оскільки хлопчик безперечно розумів, що подібне формальне святкування з танцями, яке час від часу влаштовують при королівському дворі, називається «бал» (що співзвучно слову, вжитому в запитанні). Він продемонстрував доволі своєрідне, проте правильне розуміння загальноживаного слова, до якого багато його ровесників мабуть і не додумалися б. Це яскравий приклад відповіді «з лівої півкулі», яка сама по собі свідчить про те, що рівень інтелектуального розвитку дитини вищий за норму.

Невербальна шкала

Ці тестові завдання викладені у формі загадок і призначені для вимірювання невербальних просторових чи перцептивних здібностей, причому процедура тестування в даному випадку не ускладнюється культурною специфікою. Іншими словами, їх виконання залежить не стільки від розуміння мови, скільки від перцептивних здібностей дитини. Завдання пояснюють у словесній формі або шляхом моделювання (чи за допомогою пантоміми). Учень також не відповідає на слова, а відтворює певну фізичну дію. Самі завдання передбачають маніпулювання кольоровими кубиками, складання завершеної картинки з елементів пазлу чи організацію сюжетних малюнків у послідовне оповідання чи схему.

У кожному разі предметами можна маніпулювати в умі чи фізично таким чином, що учень сам бачить – правильне рішення знайдено. Завдання виконуються у встановлений проміжок часу й учень розуміє, що тривалість виконання завдань фіксується. Задачі цих субтестів зазвичай мало подібні до тих, які учні розв'язують у школі, однак, спостерігаючи за учнем, фахівець отримує важливу інформацію: про його ставлення, настрій під час тестування, здатність працювати в умовах обмеженого часу і, водночас, зосереджуватися на завданні. Вони також допомагають виявити серйозні проблеми візуальної/перцептивної сфери, які потребують глибшого вивчення.

12

Оперативна короткочасна пам'ять

Ця частина тестування дуже важлива. Дана шкала вимірює здатність оперувати числами й іншим подібним матеріалом, поданим в усній формі, і в тому числі здатність маніпулювати інформацією в умі та не відволікатися на сторонні шуми, рухи, думки. Робота з числовими або словесними завданнями потребує дотримання послідовності, і для успішного їх виконання необхідна відповідна концентрація уваги. Завдання орієнтовані на оперування числами, наприклад розв'язання арифметичних задач в умі або пригадування низки чисел і повторення їх у правильному порядку. Між ними та шкільним навчанням простежується чіткий зв'язок.

Якщо результат за цією шкалою значно нижчий, ніж за трьома іншими, це найімовірніше пояснюється тим, що в розумовій роботі учневі

заважають суперечливі думки чи нагальні або зовнішні чинники, які не стосуються власне тестових завдань. Якщо учень аналогічно підходить до шкільних завдань, це негативно позначається на його навчанні: концентрація на поточній навчальній діяльності мінімальна, а сам учень завжди розривається між зовнішніми чинниками й поточною навчальною діяльністю. В такій ситуації вимоги шкільного навчання, ймовірно, відходять на другий план. Який же тоді сенс наполягати на тому, щоб дитина працювала більше й старанніше, коли внаслідок певних проблем вона не може сконцентруватися? Тому вчителю необхідно з розумінням поставитися до ситуації учня, не тиснути на нього, а радше заохочувати, спиратися на позитивні моменти і зосереджуватися на досягнутих успіхах.

Швидкість обробки інформації

Однією з основних ідей навчання є концепція автоматизму, коли ми виконуємо звичні, добре відомі нам дії, зовсім не замислюючись над ними або принаймні не надто замислюючись про них. Таким чином, навчання виконувати ті чи інші дії автоматично є складовою когнітивного розвитку. Наприклад, учні, які вивчили таблицю множення, згодом розв'язують арифметичні задачі швидше (і правильніше), ніж учні, які не вивчили її належним чином (або перевчили).

13

Субтести цієї шкали оцінюють швидкість мислення та здатність обробляти інформацію, маніпулювати її важливими аспектами та пригадувати деталі для виконання певного завдання. У даній шкалі велике значення приділяється концентрації на письмових завданнях, що свідчить про її безпосередній зв'язок зі шкільним навчанням. Виконання цих завдань потребує певного типу уваги та навичок оперування символами, що також необхідні для успішного навчання. Низький результат вказує на те, що вчителю варто приділити увагу покращенню швидкості письма й розвитку навичок планування.

Яким чином наведені типи інформації про учня можуть допомогти вчителю?

Повернімося до ситуації Джонні. Хлопчику дев'ять років, він зростає в повній сім'ї, має старшого брата й молодшу сестричку. У школі своєю поведінкою він створює проблеми для вчителів, проте вдома за ним такого

не помічають. За вербальною шкалою Джонні набрав 125 пунктів (діапазон 120 – 130).

Якісне оцінювання

Шкільні психологи часто проводять стандартизовані тести інтелекту. Концепція стандартизації означає, що тест завжди проводиться в тому самому порядку, за тими самими інструкціями та з використанням того самого обладнання. Дотримання цих правил дає змогу проводити справедливі порівняння між представниками однієї вікової групи.

Процедура стандартизованого тесту дає змогу психологу, який його проводить, фіксувати поведінку тестованих і виявляти поведінкові прояви, з урахуванням яких результат тестування може бути визнано недостовірним. Такі спостереження не лише дають змогу перевірити і підтвердити тестові показники, вони також допомагають екзаменатору більше дізнатися про особистість клієнта. Деланей і Хопкінс (1987) порівнюють процедуру проведення тестування з клінічним інтерв'ю, називаючи його «розмовою із заданою метою» (1987, с. 89). Характерні особливості, які екзаменатор помічає у процесі тестування та аналізує через призму власного досвіду роботи з учнями відповідної вікової групи, часто є корисною інформацією для вчителя. Нижче наведено деякі запитання для неформального спостереження з четвертої редакції Тесту інтелекту Стенфорд-Біне.

- Увага. Учень був повністю заглиблений у завдання чи легко відволікався?
- Рівень активності. Учень був активним чи гіперактивним?
- Учень ініціював діяльність самостійно, чи чекав, поки йому скажуть починати роботу?
- Учень відповідав швидко, чи його потрібно було заохочувати?
- Учень почувався впевнено у спілкуванні чи ні?
- Чи був учень упевненим у своїх силах під час виконання завдань та реально оцінював свої можливості чи, навпаки, сумнівався у своїх здібностях?
- Учень був наполегливим чи легко здавався?
- Потребував учень мінімальної похвали чи, навпаки, необхідно було постійно його заохочувати?

Часто у звітах містяться додаткові коментарі, в яких учитель легко помітить паралелі із поведінкою учня на уроці. Вони підтверджують власні здогади педагога, і, безумовно, є корисними, як і будь-яка інша інформація психологічного звіту. Наведений нижче приклад зі статті Деланей і Хопкінса (1987) свідчить, наскільки важливими можуть бути ці зауваження.

Під час тестування однієї дитини екзаменатор зробив важливе спостереження, що ця шестирічна дівчинка добре навчилася ухилятися від розв'язання задач за допомогою маніпуляцій під час опитування. Пізніше вчителька підтвердила, що на уроці їй часом було так шкода дівчинку, коли вона, ніби то, з усіх сил намагалася відповісти, що зрештою переадресувала запитання іншому учневі. Таким чином, спостереження екзаменатора виявилось важливішим для подальшої модифікації поведінки тестованої, ніж показники її здібностей. Пам'ятаючи про цю деталь, під час тестування він не дав дівчинці можливості скористатися її стратегією, і проведена оцінка виявила, що рівень її здібностей був значно вищим, ніж вважалося(с. 89–90).

15

Тепер пригадаймо наші запитання щодо Джонні та розглянемо можливі відповіді.

1. Чи має Джонні достатній рівень інтелектуального розвитку для виконання поставлених завдань? Іншими словами, чи варто застосувати модифікацію, змінити стиль викладання та методику оцінювання відповідно до його потреб?

Джонні набрав 125 балів за вербальною шкалою (діапазон 120 – 130). Такий результат свідчить, що він здатен справлятися із завданнями вчителя. Тому, можливо, ми були надто поблажливими, неуважними або недостатньо контролювали його роботу?

2. Чи має Джонні певну фізичну або медичну проблему, яка позначається на його здатності спокійно сидіти, зосереджуватися чи працювати над індивідуальними завданнями упродовж тривалого часу? Тобто, чи слід нам намагатися задовольнити ці потреби, щоб допомогти хлопчикові зосередитися на завданнях, які ми перед ним ставимо?

Показники Джонні за невербальною шкалою та шкалами швидкості обробки інформації й оперативної/короткочасної пам'яті були порівнянні з балом вербальної шкали, що свідчить про відсутність внутрішніх фізичних чи медичних проблем, які б заважали навчанню.

3. Можливо, Джонні нудно працювати з матеріалом, який ми йому пропонуємо, тому що він (а) не розуміє його чи (б) вже добре з ним знайомий?

Для відповіді на це запитання необхідно проаналізувати показники оцінювання на рівні класу, якому присвячено наступну частину цього розділу.

Оцінювання на рівні класу

Як ми переконалися, проведення формалізованих тестів інтелекту й тестів досягнень диктується певними причинами і їх результати необхідно розуміти. Однак, їх замало для того, аби скласти повне уявлення про те, яким обсягом матеріалу учень уже володіє і який йому ще належить засвоїти. Щоб розробляти успішні програми для будь-якої дитини, педагогам необхідно визначити відповідний пункт для подальшого викладання. Для з'ясування поточного рівня знань і навичок оптимально підходять різноманітні методи оцінювання на рівні класу, причому найефективнішими з них є ті інструменти, які розробляють самі вчителі.

Усі методи оцінювання в навчальному процесі можна умовно розподілити на дві категорії. Перша передбачає оцінювання навчання. Воно здійснюється наприкінці періоду навчання і зосереджується на кількісному вимірюванні його результатів. Наприклад, це підсумкові творчі роботи або контрольні по завершенні теми, які мають на меті виставлення оцінки й надання письмового звіту батькам. Такий тип оцінювання можна вважати більш традиційним. Другу категорію складають методи оцінювання *для* навчання (ОДН). Воно має виявити поточний рівень знань і навичок учня як основу для подальшої організації навчання. Підсумкові творчі й контрольні роботи також можна використовувати з цією метою за умови, що вчитель має намір враховувати їх результати у процесі планування навчального процесу, а не

просто виставити оцінку. Читач безперечно знайомий з концепцією формуючого та підсумкового оцінювання. Підсумкове оцінювання здійснюється наприкінці сегмента викладання і слугує для визначення ступеню досягнення очікуваних результатів і тому більш наближене до оцінювання навчання. Формуюче оцінювання відбувається у процесі викладання і тісно пов'язане з оцінюванням для навчання. Таким чином, важливі обидві категорії, і деякі практики оцінювання застосовуються в рамках тієї чи іншої. Тому саме вчитель має визначати мету певного оцінювання. Від неї залежатиме вибір конкретних методів та способів збирання і використання отриманої інформації (Стіггінс, 2008).

Гронлунд і Во (2009) пропонують вісім рекомендацій для проведення ефективного оцінювання.

Щоб оцінювання було ефективним, необхідно:

мати чітке уявлення про всі очікувані результати навчання;

застосовувати різноманітні методики;

враховувати навчальну цінність його методик;

зібрати достатню кількість даних, робіт, які відображають різні аспекти учнівської успішності;

щоб його методики були справедливими стосовно кожного учня;

встановити чіткі критерії успіху;

надавати учням зворотний зв'язок, підкреслювати сильні сторони їхньої роботи та звертати увагу на недоліки, які потребують виправлення;

щоб воно супроводжувалося комплексною системою виставлення оцінок і надання звітності.

Оцінювання для навчання (ОДН)

Вчителі збирають і застосовують дані оцінювання з різною метою. Так, *оцінювання навчання* або підсумкове оцінювання дає змогу судити про досягнення учнів шляхом їх зіставлення із показниками ровесників або з

вимогами навчальної програми. Дані підсумкового тестування також часто є основою звітності для батьків. *Оцінювання для навчання (ОДН)* допомагає вчителю зрозуміти характер навчальної діяльності учня, поточний рівень його знань і навичок та визначити ефективність свого викладання (Деппелер, 2007).

У своїй відомій статті «Всередині “чорного ящика”» («Inside the Black Box») Блек та Уільям (1998) узагальнюють підсумки більше ніж 250 досліджень у різних країнах за дев'ять років. Здійснений ними огляд свідчить про корисність цього підходу та підтверджує його значний ефект для навчання. Після порівняння результатів ОДН з іншими технологіями науковці дійшли висновку, що воно переважає більшість таких заходів за своєю ефективністю, причому цей вплив особливо помітний у покращенні успішності відстаючих учнів (Блек та Уільям, 1998). На практиці це означає, що систематичне впровадження методів ОДН сприяє підвищенню академічних показників на один–два бали (Блек, Харрісон, Лі, Маршалл та Уільям, 2003). Згодом ці висновки також підтверджувалися у працях інших дослідників (див. наприклад: Мейзелс, Аткинс-Бернетт, Ксю, Ніколсон, Бікел і Сон, 2003; ОЕСР, 2005b; Родрігес, 2004).

Підхід ОДН ставить учня у центр навчального процесу. Він відображає ідеї про необхідність партнерської взаємодії учнів і вчителів та про надання можливості учням самостійно скеровувати власне навчання. Відповідно, практика ОДН буде ефективною за умови, що вчителі:

- вірять у здатність кожного учня навчатися краще;
- переконані в тому, що вчителі й учні мають навчатися спільно, а не окремо одне від одного;
- систематично збирають та аналізують дані успішності з конкретною метою;
- разом з учнями переглядають та обговорюють їхній прогрес і академічні показники;
- заохочують учнів аналізувати навчання одне одного і допомагати у виробленні єдиної думки про досягнутий рівень успішності;
- розуміють, що навчання і просування вперед залежить насамперед від мотивації й упевненості та що ефективні практики ОДН сприяють розвитку цих якостей;

- створюють навчальне середовище, в якому учні можуть висловлювати свої думки вільно, без страху чи збентеження;
- заохочують і моделюють процес обміну ідеями та активне слухання альтернативних точок зору;
- підтримують учнів у їхньому навчанні, допомагаючи примножувати досвід успіхів.

Застосування практик ОДН на уроці допомагає залучати учнів до активної навчальної діяльності та найповнішому засвоєнню матеріалу. Відповідно до базового принципу ОДН, покращення успішності буде максимальним, якщо учні розуміють (1) конкретні навчальні цілі, тобто: що вони мають вивчати і навіщо; (2) де вони «перебувають» зараз відносно цих навчальних цілей; та (3) яким чином вони можуть краще навчатися, аби їх досягти. У наступних параграфах розглянемо ключові практики ОДН, які були окреслені в праці Блека та Уільяма (1998) і звідтоді успішно впроваджуються у повсякденній діяльності численних шкіл.

Основні методи оцінювання для навчання

19

Повідомлення навчальних цілей та чітких критеріїв успіху

Навчальна ціль точно описує, що учень вмітиме робити, розумітиме або знатиме внаслідок виконання відповідної навчальної діяльності. Учні також мають усвідомлювати відмінність між навчальним завданням (що вони повинні робити) та навчальною ціллю (чого вони зможуть навчитися). Навчальну ціль та критерії успіху слід формулювати зрозумілою для учня мовою. Існує кілька способів повідомлення навчальної цілі та її пояснення.

- Використовуйте візуальні підказки та настінні графіки для нагадування про навчальні цілі/критерії.
- На початку певної навчальної діяльності попросіть учнів назвати своїми словами або записати її ціль.
- Використовуйте рубрики – набори критеріїв для оцінки знань, які є найпоширенішим інструментом для визначення рівня успішності.

У друкованих джерелах та на освітніх веб-сайтах розміщено численні приклади оцінювальних рубрик, а також шаблони та поради з напрацювання власних. Окрім цього, залучення класу до розроблення такого інструменту дає змогу вчителю та учням точніше усвідомити важливі елементи знань і навичок. У вставці 4.4 описано загальну технологію співпраці вчителів у процесі складання рубрики.

Вставка 4.4. Створюємо єдину рубрику разом

1. Визначте, для якого навчального завдання та класу ви плануєте застосовувати свою рубрику (наприклад, написання твору-оповідання у 5 класі).
2. Підготуйте добірку рубрик, які стосуються цього завдання (з електронних і друкованих освітніх ресурсів).
3. Складіть списки показників, за якими будете оцінювати учнівські твори (на основі зібраних рубрик і пропозицій учителів).
4. Узагальніть пропоновані показники в єдиному списку.
5. Проаналізуйте реалістичність визначених показників та приведіть їх у відповідність з навчальною програмою
6. Визначте, які показники твору мають становити основу його оцінювальної рубрики (наприклад, аудиторія, лексика, структура тексту, пунктуація), та, за потреби, об'єднайте їх у категорії. Наприклад, поділ тексту на абзаци й орфографію можна об'єднати в категорію «графічні особливості тексту».
7. Визначте кількість рівнів успішності для оцінки цього завдання.
8. Для кожної описової категорії визначте кількість рівнів успішності і задайте числовий діапазон, наприклад 1 – 4.
9. Опишіть кожен рівень успішності. Характеристики рівнів мають бути чіткими та однозначними (зокрема, варто уникати таких слів як «добре», «краще» і «найкраще»). Спочатку охарактеризуйте найвищий і найнижчий. Рівні успішності в межах однієї описової категорії можна розрізняти за такими показниками як якість, частота, ступінь та/або кількість. Наприклад: Орфографія. Рівень 1: у творі більше чотирьох орфографічних помилок у словах із простим написанням. Рівень 4: у творі менше двох орфографічних помилок у складних словах. Для більшої точності можна також навести приклади «простих» і «складних» слів.
10. Проведіть апробацію рубрики. Складену рубрику вчителі застосовують на уроках та отримують зворотний зв'язок від учнів. Особливу увагу слід звернути на те, наскільки реалістичними є

подані рівні та наскільки значимі їхні дескриптори.

11. Під час спільної зустрічі порівняйте свої висновки та відредагуйте рубрику з урахуванням зворотного зв'язку.
12. Щоб полегшити застосування рубрики для вчителів та учнів, доберіть зразки робіт для ілюстрації кожного рівня та інші ресурси.
13. Стежте за тим, щоб рубрики переглядалися на постійній основі. Це дасть змогу оперативно реагувати на зміни курикулуму та враховувати різні учнівські потреби.

Стратегічне опитування

В ОДН, деякі запитання можуть бути кращими за інші. Наприклад, використавши запитання іншого типу чи змінивши його формулювання, можна допомогти учням ширше продемонструвати своє розуміння; спростити рівень мовної складності, активізувати вищі процеси мислення; зменшити кількість запитань, що необхідні для оцінки розуміння в певного учня. Метод стратегічного опитування дає змогу:

- з'ясувати, що учні знають, розуміють, уміють робити, шляхом аналізу їхніх відповідей;
- виявляти прогалини у знаннях, виправляти помилки в розумінні та давати додаткові завдання підвищеної складності;
- визначати найефективніші методи навчання та викладання.

21

Питання вдосконалення практики опитування добре висвітлені в численних методичних публікаціях. Нижче, у вставці 4.5, пропонуємо контрольну таблицю для вивчення прийомів формулювання запитань, яку можна використовувати для саморефлексії та спостереження за роботою колег.

Вставка 4.5. Контрольна таблиця: наскільки ефективно вчитель застосовує метод стратегічного опитування на уроці?

Ставте позначку навпроти відповідного пункту щоразу, коли помічаєте в роботі вчителя та учнів наступні дії.

Учитель:

- чітко пояснює основну мету запитань;
- ставить закриті запитання;
- ставить відкриті запитання;
- проводить опитування перед початком навчальної діяльності для з'ясування попереднього досвіду учнів;
- ставить запитання для перевірки фактологічних знань учнів;
- ставить запитання для активізації мислення вищого порядку;
- ставить запитання, які спонукають учнів до обмірковування власної навчальної діяльності у процесі виконання завдання;
- ставить запитання, які спонукають учнів мислити, аналізувати та давати розгорнуті відповіді;
- ставить запитання в різний спосіб;
- чекає на відповідь учня;
- використовує різноманітні стратегії, щоб заохотити учнів спершу поміркувати над своїми відповідями (наприклад: *«поговори з партнером»*, *«один-два-чотири»* або *не поспішає викликати учнів, які підняли руку, а пропонує їм ще трішки подумати*);
- позитивно реагує на відповіді учнів;
- уважно слухає учнів;
- ставить запитання для перевірки рівня розуміння наприкінці навчальної діяльності;
- змінює методику викладання з урахуванням учнівських відповідей;
- розвиває учнівські відповіді, навіть якщо вони неправильні, використовує їх як основу для подальшого навчання;
- ставить запитання різним учням, намагаючись охопити весь клас;
- заохочує учнів ставити запитання одне одному;
- надає учням змогу відповідати на запитання в різний спосіб.

Учні:

- ставлять запитання вчителю;
- ставлять запитання одне одному;
- ставлять запитання собі.

Зворотний зв'язок

Якісний зворотний зв'язок дає учням зрозуміти, *яким чином* вони можуть підвищити свій рівень успішності. Така практика найефективніша, коли:

- учні добре усвідомлюють, що зворотний зв'язок як метод, та конкретні зауваження вчителя, покликані допомогти їм навчатися краще;
- він надається у контексті відповідної навчальної діяльності;
- він є постійною складовою навчання та викладання;
- забезпечується у процесі та по завершенні навчальної діяльності;
- надається не в письмовій, а в усній формі (коментарі, зауваження, розмова з учнем);
- супроводжується позитивною мімікою, тоном і жестами;
- він є чітким і стосується не самого учня, а його навчальних цілей;
- в ньому підкреслюється важливість і значення наполегливості учня;
- допомагає учневі впевнитися в тому, що його дії правильні і що він на правильному шляху;
- він виражає загальну оцінку та містить додаткову інформацію.
- учням дають час поміркувати над коментарями вчителя і можливість на них відповісти;
- заохочує учня ставити запитання, щоб точніше зрозуміти свої навчальні результати;
- свідчить про те, що вчитель уважно слухає учня;
- вказує на те, якими навчальними підходами й стратегіями варто скористатися учневі, аби покращити свій рівень успішності;
- він задає напрям та окреслює конкретне завдання, переводячи учня на наступний етап навчання;
- забезпечує достатній рівень допомоги, аби надалі учень міг працювати самостійно;
- надається гнучко та змінюється з урахуванням різних відповідей і навчальних потреб учнів;
- має на меті заохочувати та розвивати ентузіазм до навчання;
- він використовується у поєднанні з опитуванням, моделюванням і поясненням.

Взаємооцінювання та самооцінювання

Науково доведено, що активне залучення до навчальної діяльності позитивно впливає на академічні показники. Іншими словами, якщо учні знають, що вони мають вивчити, якщо можуть зрозуміти матеріал та

виділити аспекти, над якими потрібно працювати, то засвоюють його значно повніше, ніж у ситуації пасивного сприйняття та механічного виконання завдань без усвідомлення їх значення та навчальної цілі. Взаємооцінювання дає змогу точніше зрозуміти таку ціль та критерії успіху під час аналізу роботи товариша. Перед тим, як запропонувати учням цю методику, вчителі мають звернути їхню увагу на те, що взаємооцінювання:

- це партнерська взаємодія, коли учні допомагають одне одному покращувати свої навчальні результати;
- *не передбачає* порівняння себе з іншими;
- означає порівняння власного поточного рівня успішності із попередніми показниками.

Вчителям також необхідно моделювати для учнів такі навички:

- точно формулювати критерії успіху для процедури взаємооцінювання;
- виявляти повагу до партнера, коректно добирати слова і способи побудови коментарів;
- активно слухати.

Іншою фундаментальною складовою навчальної діяльності учня є *самооцінювання*. Розуміючи технологію оцінювання власної роботи, учні з її допомогою можуть ефективніше навчатися і рухатися вперед. У цьому полягає моя навчальна ціль? Де я «перебуваю» зараз? Що мені потрібно робити, аби її досягти? Ці та інші подібні запитання мають стати їхньою внутрішньою звичкою. Визначати навчальні цілі вчителі мають спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють власну навчальну діяльність, а педагог забезпечує необхідну підтримку. Для формування в учнів потрібних навичок і для сприяння процесові самооцінювання вчителям можна порекомендувати кілька стратегій, наприклад:

- зразки робіт – запропонуйте класу переглянути учнівські роботи, які відповідають чи не відповідають критеріям успіху. Їх аналіз допоможе учням краще зрозуміти ці критерії, вимоги до підготовки завдання та визначити свої подальші кроки;
- графічні організатори;
- портфоліо;
- щоденники рефлексії;

- наочні підказки.

Використання підсумкових тестів для підвищення якості навчання

Підсумкові тести, зокрема загальнодержавні, часто вважаються неспівставними з практикою ОДН. Проте їх результати також можна використовувати як інструмент формуючого оцінювання. Для цього дані такого тестування необхідно докладно проаналізувати та обговорити разом з колегами. Зокрема, як учні впоралися із завданнями, які перевіряють різні види навичок? Чи простежуються певні чіткі тенденції? Наприклад, більша кількість учнів отримала нижчі бали з письма, ніж з читання. Далі, чи було серед тестових завдань таких, з якими значна кількість учнів не впоралася? Що перевіряють ці завдання? Потім необхідно визначити причини такої ситуації, тобто перейти до наступного кола запитань: «Чи навчали учнів відповідних навичок?», «Чи розуміють учні, що вимагається від них у різних тестових завданнях?», «Чи впливає форма надання тестових завдань на результати учнів?» та «Чи мали учні достатньо практики у виконанні тестів?» тощо. Таким чином, глибше вивчення результатів тесту, яке не обмежується загальними балами, дає змогу окреслити шляхи для покращення якості навчання. Варто також поміркувати над тим, як за підсумками проведеного тестування змінилася практика викладання у вашій школі. Чи можна на матеріалі тесту (тобто виходячи зі знань, умінь та навичок, які в ньому оцінюються) розробити стратегії ОДН? Крім того, варто поміркувати над способами використання даних попередніх тестів, залучати учнів до їх обговорення, спонукати їх аналізувати свої відповіді на тестові завдання, щоб згодом на цій основі планувати навчання та викладання.

Оцінювання на основі курикулуму

Оцінювання на основі курикулуму – найефективніший і релевантний спосіб оцінки навчання. Формалізовані види оцінювання, як-от тести інтелекту, також певною мірою допомагають виявляти деякі потенційні бар'єри та сприятливі чинники для навчання, але коли необхідно з'ясувати, яким обсягом знань володіє учень та від чого слід відштовхуватися вчителю у своїй викладацькій діяльності, користь від них буде доволі обмеженою. В оцінюванні на основі курикулуму базою для вимірювання знань і навичок учня слугують задачі курикулуму. Його

проведення суттєво полегшується в освітніх системах із високо структурованим і директивним курикулумом. Наприклад, курикулум канадської провінції Альберта окреслює навчальний зміст для кожного року із розбивкою навчальних цілей на менші, «компактніші» задач, які вчителі мають послідовно реалізувати в повсякденній практиці. Отже, процедура такого оцінювання спрощується тим, що вчителю необхідно лише зіставити діяльність учня з вписаними в нього критеріями. Так, згідно з курикулумом Альберти в частині мистецтва, зокрема малювання, для 8 класу, учні мають розуміти, що «сходження паралельних ліній в єдиній точці на горизонті утворює ефект лінійної перспективи на двовимірних малюнках» (Міністерство освіти провінції Альберта, 1984; програма курсу мистецтва С7). У процесі оцінювання на основі курикулуму вчитель встановлює, чи розуміє учень сутність цього явища. Наприклад, просить намалювати малюнок, де паралельні лінії сходяться в одній точці на горизонті, або пропонує переглянути кілька малюнків і визначити цю точку. Після чого вчитель, так би мовити, «ставить галочку», тобто помічає для себе, що учень розуміє явище лінійної перспективи, та переходить до наступної теми.

В інших країнах курикулум більш гнучкий і тому дає вчителям більше простору для планування власних педагогічних цілей і завдань навчального процесу з урахуванням контекстуальних чинників, у тому числі практики роботи школи, специфіки місцевої громади, забезпечення ресурсами, а також загальної інформації про учнів і показників їхнього розвитку. В таких випадках для оцінювання на основі курикулуму вчитель має створити власний набір критеріїв. Загалом, характер підготовчої та подальшої роботи з його проведення залежатиме від конкретної ситуації та вимог місцевого органу управління освіти.

Сальвіа і Хьюз (1990) пропонують свою технологію оцінювання на основі курикулуму, яка складається з восьми етапів. У цій книзі вона подається нижче з незначними змінами:

1. Визначення причин для прийняття рішень.
2. Аналіз курикулуму.
3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач.
4. Розроблення належних методик оцінювання.
5. Збирання даних.

6. Узагальнення даних.
7. Представлення даних.
8. Інтерпретація даних і прийняття рішень.

1. Визначення причин для прийняття рішень.

Необхідно, щоб учителі могли обґрунтувати свої дії за кожним напрямом роботи і, зокрема, в аспекті оцінювання. Адже справжній сенс воно має тоді, коли педагог здатен пояснити, навіщо його проводити, чому було обрано саме цей метод і яким чином передбачається використовувати отримані результати. У процесі оцінювання вчителів постійно доводиться приймати ті чи інші методичні та організаційні рішення, і щоразу вони мають бути виправданими, тобто узгоджуватися із принципами кращої педагогічної практики та враховувати особливості навчального контексту, для якого вони адресовані.

2. Аналіз курикулуму.

Незалежно від курикулуму, з яким ви працюєте і який може бути високо структурованим і директивним (на зразок канадського прикладу – про що йшлося вище) або більш гнучкий, який опрацьовується в межах шкіл та педагогічних колективів, його необхідно проаналізувати та визначити об'єкт вимірювання. Такий аналіз передбачає методичне опрацювання освітніх стандартів і програм, що дає змогу точно окреслити комплекс знань, вмінь і навичок, які має засвоїти учень. Далі на цій основі можна зробити висновок про засвоєння ним відповідної галузі чи теми курикулуму.

Беручи до уваги характер вашого базового курикулуму, можливо буде потрібно скласти перелік цих знань, вмінь і навичок на окремому аркуші паперу.

Приклад. Знання, вміння та навички, визначені для теми «сортування», яка вивчається цього тижня за програмою курсу математики

- Учні мають вміти:
 - сортувати намистини за кольором;
 - сортувати намистини за формою;
 - сортувати намистини за розміром;
 - знаходити «зайву» намистину серед певного набору подібних намистин.

3. Формулювання вимірюваних (специфічних) задач.

Сальвіа і Хьюз (1990) ведуть мову про формулювання «поведінкових» задач, тим самим закликаючи нас використовувати задачі, що є вимірюваними. Автори цієї книжки надають перевагу другому терміну. Після аналізу курикулуму й визначення обсягу матеріалу, який учні мали опанувати, можна переходити до постановки окремих специфічних задач, рівень досягнення яких ви плануєте вимірювати. Вони задають параметри для оцінювання і в деяких випадках настільки чітко прописані в курикулумі, що вчителю немає потреби формулювати на їх основі свої власні. В такому разі, ви просто обираєте ті, які плануєте вимірювати. У добре поставленій задачі точно вказано, що має продемонструвати учень, де, коли, як часто та за яких обставин, щоб можна було судити про засвоєння ним певного елемента знань, умінь чи навичок.

Наведений вище приклад із сортуванням намистин містить порівняно чіткі вимоги до рівня успішності. Однак, у цьому випадку також постають деякі запитання. Наприклад, чи можна одноразову демонстрацію сортування намистин таким чином вважати прийнятним свідченням того, що учень розуміє відповідні поняття? За яких умов учень має продемонструвати це розуміння? Скільки різних видів і кольорів намистин потрібно використовувати? Звісно, список можливих запитань можна продовжувати, а отже ваша робота як учителя полягає в тому, щоб встановити точні параметри діяльності, яка демонструє прийнятний рівень успішності та глибоке розуміння певної галузі навчання.

Приклад. Вимірювана задача

До кінця тижня, на уроці математики в п'ятницю, учні тричі продемонструють вміння сортувати за кольором намистини чотирьох різних кольорів. Кольори намистин будуть змінюватися, зокрема передбачається використовувати червоний, коричневий, жовтий, синій, білий, чорний, зелений, фіолетовий, рожевий та помаранчевий.

Ступінь реалізації цієї задачі легко виміряти. В п'ятницю учні або продемонструють здатність посортувати намистини три рази або ні.

4. Розроблення належних процедур оцінювання.

Отже, ви визначили, що плануєте оцінювати. Далі необхідно вирішити як це робити. Зазвичай, процедури оцінювання на основі курикулуму ефективні тоді, коли відбуваються в природному контексті уроку. Більш формальні підходи оцінювання, де учні поставлені в штучні, відмінні від навчального контексту, умови, часто негативно позначаються на їхніх

результатах. Відповідно до загального правила, учні мають демонструвати набуті знання, уміння та навички в тих умовах, в яких вони їх засвоюють.

Виходячи з концепції триангуляції, поширеного методу у сфері якісних досліджень (Денцін, 1978), було висунуто тезу про те, що ретельне оцінювання на основі курикулуму передбачає урахування результатів оцінок, які проводилися в різні дні та з використанням різних засобів вимірювання (процесуальних чи інших). Такий підхід дає змогу скласти реальну картину успішності учня (Тейлор, 2000). Достовірність результатів оцінювання має підтверджуватися додатковими свідченнями, а відтак для формування порівняно надійного висновку потрібно спиратися на комбінацію методик і стратегій (Гронлунд і Во, 2009). Для наведеного прикладу із сортуванням намистин можна запропонувати такі методики збирання оціночних даних.



Рисунок 4.3. Триангуляція даних оцінювання.

Вставка 4.6. Методики оцінювання на уроці

- Працюючи з класом у фронтальному режимі, попросіть усіх учнів одночасно продемонструвати цільове уміння. Спостерігайте за ними та ставте відповідні позначки навпроти їхніх імен у контрольній таблиці.
- Організуйте групову роботу. На уроці підійдіть до кожної групи та попросіть її учасників продемонструвати, як вони виконують навчальне завдання. Продовжуйте фіксувати свої спостереження в контрольній таблиці.
- Під час індивідуальної роботи підходьте до окремих учнів і проводьте оцінювання.
- Попросіть учнів здати роботи, які демонструють рівень володіння змістом та/або вміннями, яких вони навчалися на уроках (наприклад моделі, письмові есе, малюнки, діаграми).

5. Збирання даних.

До цього моменту всі попередні етапи в здійсненні оцінювання на основі курикулуму були присвячені плануванню. Ви визначили, що потрібно оцінювати і як. Тепер настав час втілювати свій план у життя й почати збирати дані. До них належать усі контрольні й спостереження, що проводилися з метою оцінити рівень успішності учнів, наприклад:

- дані, зібрані за результатами структурованих спостережень;
- дані, зібрані за підсумками окремих несистематичних спостережень;
- результати усних і письмових тестів та перевірок у процесі практичної діяльності на уроці;
- контрольні таблиці із записами про ступінь сформованості в учнів окремих піднавичок, передбачених вимогами навчальної програми;
- самостійні творчі роботи, які здали учні.

На думку Демпелер (1998), спостереження цілком можна вважати найважливішим інструментом учителя у плануванні й реалізації курикулуму. Незалежно від того, якою актуальною і докладною є загальна інформація про певних учнів, вчителю все одно потрібно проводити власні спостереження та/або оцінювання. Програма втручання, складена винятково на базі загальної інформації й даних інших фахівців, для планування курикулуму буде недостатньою. Оцінювання може ґрунтуватися, повністю або частково, на результатах спостережень.

Збирання і фіксування даних спостереження:

- допомагає утримувати їх у пам'яті;
- не залежить від попередніх очікувань;
- корисне для аналізу того, як навчальне середовище впливає на характер навчальної діяльності учня;
- допомагає відстежувати різні аспекти навчальної діяльності учня, зміну їх типів та частоту прояву;
- дає змогу оцінити ефективність стратегій і програм;
- забезпечує фундамент для визначення і модифікації навчальних завдань і методів викладання.

Коли вчитель спостерігає за характером навчальної діяльності учня, зокрема його роботою у процесі виконання певного завдання, та намагається віднайти найбільш імовірні пояснення поміченого, це слугує хорошим орієнтиром у виборі необхідних модифікацій та забезпечує чітку основу для подальших спостережень. Збирання даних спостереження є обов'язковою складовою процесу розроблення програми, її впровадження та оцінки. Воно дає змогу планувати реалістичні цілі, які відповідають навчальним потребам учнів.

6. Узагальнення даних.

Зібрані дані важливо узагальнити, що є першим кроком до їх осмислення. Іноді контрольні таблиці займають не одну сторінку (особливо таблиці для всього класу), тому з них необхідно вивести дані для окремого учня. На етапі узагальнення потрібно також скласти коротке резюме з підсумками всіх проведених спостережень та зауважень, які відображають загальний рівень успішності стосовно встановлених вами академічних критеріїв. Деякі педагоги використовують такі резюме для підготовки письмового звіту батькам про прогрес учня.

7. Представлення даних.

Якщо ви збирали й узагальнювали дані, які піддаються кількісному обчисленню та можуть бути виражені в формі числа або відсотка (наприклад, оцінки за тестами, творчими завданнями або результати структурованих спостережень) і якщо ви фіксували ці дані впродовж певного періоду, то досягнутий прогрес можна відобразити на графіку.

Приклад. Представлення результатів контрольних робіт із перевірки навичок орфографії

Кожного тижня Мартін пише контрольну на основі чергового списку з 10 слів, у яких він раніше припустився помилок на письмі. Його бали за правильно написані слова можна узагальнити таким чином: 1-й тиждень – 3/10; 2-й – 3/10; 3-й – 4/10; 4-й – 5/10; 5-й – 7/10; 6-й – 6/10; 7-й – 9/10; 8-й – 4/10; 9-й – 8/10. Результати Мартіна легше інтерпретувати, якщо представити їх у графічній формі, як показано на рис. 4.4. Наведений графік чітко демонструє тенденцію до покращення успішності в написанні контрольних з орфографії упродовж дев'яти тижнів.

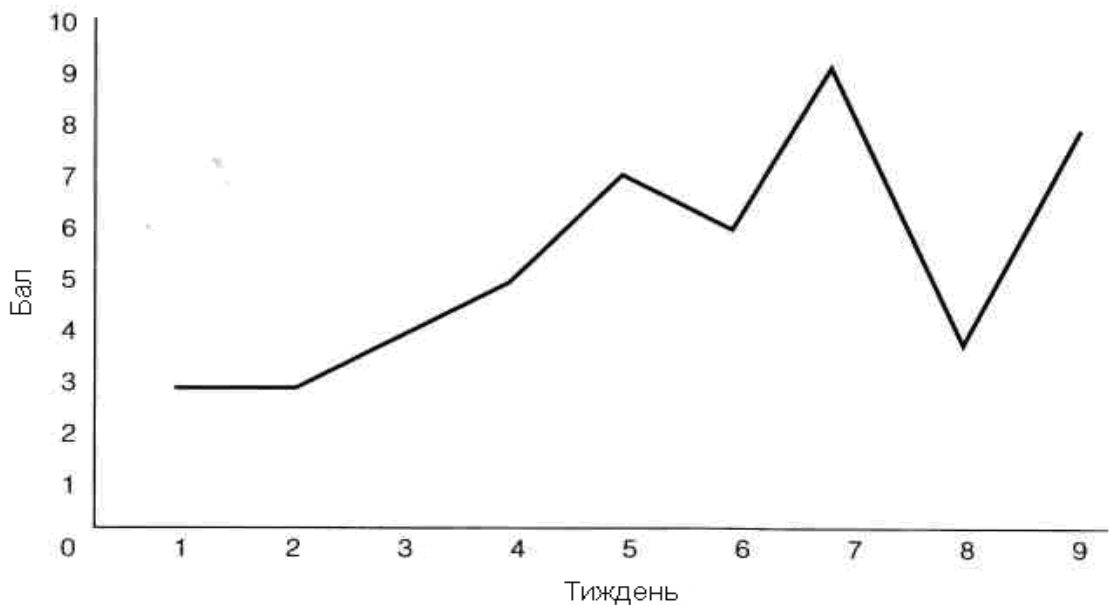


Рисунок 4.4. Результати Мартіна в написанні контрольних з орфографії.

8. Інтерпретація даних і прийняття рішень.

Останній етап цього процесу передбачає інтерпретацію даних і прийняття рішень на її основі. Наприклад, якщо вчитель спробує інтерпретувати наведені вище бали за контрольними з орфографії без урахування інших чинників, то напевно дійде висновку, що Мартін робить успіхи в засвоєнні правопису та що обрані методи викладання є ефективними. Якщо тенденція до покращення зберігається певний час, можна припустити, що Мартін надалі зможе самостійно досягати аналогічних показників і більше не потребуватиме додаткової підтримки. Регулярні перевірки правопису упродовж року, в тому числі аналіз його

робіт для виявлення загального покращення письма, допоможуть вчителю встановити, чи правопис надалі залишається проблемною ділянкою для Мартіна чи, навпаки, став однією з його сильних сторін.

Деякі інструменти і стратегії оцінювання

Портфоліо.

Портфоліо – чудовий інструмент для проведення оцінювання на основі курикулуму. Концепція учнівського портфоліо доволі проста й широко застосовується в педагогічній практиці, особливо в початковій ланці. Цей метод також ефективний для демонстрації навчальної діяльності учня та його досягнень на рівні середньої школи. Учніське портфоліо являє собою добірку ключових робіт, які демонструють прогрес у сфері заздалегідь визначених цілей курикулуму.

Портфоліо виконує подвійну функцію. По-перше, воно містить конкретні свідчення для оцінювання на основі курикулуму. Коли вчитель готує письмову звітність про показники успішності для батьків, то в своїх висновках і коментарях може посилатися на його матеріали. По-друге, портфоліо стає в пригоді при проведенні зустрічей з батьками та учнем для обговорення прогресу. Його вміст слугує відправним пунктом для бесіди, а учень має змогу продемонструвати батькам свої доробки (див. вставку 4.7).

Вставка 4.7. Способи організації учнівського портфоліо

Портфоліо учнів можуть бути організовані:

- у хронологічному порядку;
- за навчальними предметами й темами;
- за конкретними заздалегідь визначеними задачами курикулуму;
- за мішаним принципом із застосуванням комбінації наведених варіантів.

Проте, деякі вчителі не схильні використовувати портфоліо з метою оцінювання, вважаючи, що для них його укладання означатиме додаткову роботу. Це правда, беручи до уваги, що будь-яка діяльність на уроці потребує певних зусиль. Але більшість учнів, навіть наймолодших, здатні брати на себе відповідальність за ведення й поповнення своїх навчальних портфоліо під керівництвом учителя. В якому обсязі педагог має забезпечувати таке керівництво – залежить від учнів (зазвичай, молодшим

учням необхідно більше допомоги в усьому). Але часто ведення портфоліо не потребує значних зусиль з боку педагога.

Учнівське портфоліо потребує шанобливого ставлення до себе, оскільки вміщує зібрання робіт дитини і певною мірою відображає її унікальну манеру навчатися. Крім того, коли учні бачать, якої ваги вчитель надає цим матеріалам, вони самі починають ставитися до портфоліо з пошаною і намагаються підтримувати їх у належному стані. Щоб заохотити учнів вести їх належним чином, педагоги можуть скористатися такими стратегіями:

- допомагати визначити, які роботи варто долучити до портфоліо і вже сам учень вирішує, які з них вибрати;
- доручити учням скласти зміст своїх портфоліо на першій обкладинці;
- періодично виділяти в класі 5 – 10 хв для того, щоб учні могли оновити та організувати матеріали в своїх портфоліо;
- регулярно відводити час на уроці (5 – 10 хв), щоб учні перевірили портфоліо одне одного, наскільки добре вони сформовані;
- використовувати періоди «вимушеного перепочинку» (наприклад, коли учні виконують індивідуальні завдання або працюють у групах, що не потребує активної участі педагога) для перевірки окремих портфоліо.

Існують різноманітні формати для ведення портфоліо. Їх можна зберігати в папках на видному місці в класній кімнаті чи класти в спеціальні коробки (по одній на кожного учня). Загалом, «вигляд» портфоліо обмежується лише міркуваннями доцільності, тобто воно має містити усе, що необхідно для забезпечення потреб учнівського колективу. Єдина спільна складова – це покажчик, який розміщують на обкладинці або на окремому аркуші в портфоліо. У покажчику потрібно зазначити:

- дату, коли кожену роботу було долучено до портфоліо;
- описову назву кожної роботи;
- посилання на задачу курикулуму, якої ця робота стосується.

Ви можете обирати будь-який варіант оформлення навчальних портфоліо, але ми рекомендуємо дотримуватися єдиного формату для всіх

учнів у класі. Це полегшує роботу з ними (оскільки учні можуть перевіряти портфоліо одне одного) та дає змогу стандартизувати діяльність педагога у процесі оцінювання і прийняття рішень.

Оцінювання на основі теорії множинного інтелекту Гарднера.

Нині більшість учителів добре знайомі з теорією множинного інтелекту (ТМІ) Гарднера (1983). Вона корисна в контексті нашої розмови, однак сама по собі є досить комплексною темою і заслуговує більш докладного розгляду, що виходить за межі цієї книжки. ТМІ відкриває перед учителями нові важливі підходи для реалізації оцінювання на рівні класу, допомагає скеровувати процес викладання та відстежувати навчальні досягнення. Ця теорія охоплює цілий набір здібностей, які не підпадають під традиційне визначення інтелекту. Спершу було виокремлено такі його види: візуально-просторовий, логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, музично-ритмічний, тілесно-кінестетичний, інтраперсональний та інтерперсональний/соціальний. Згодом Гарднер (1999) також додав натуралістичний, екзистенціальний та духовний види інтелекту, однак на відміну від перших семи, вони поки що не набули такої широкої популярності.

35

Гарднер висловлює думку, що в навчальному процесі немає потреби організовувати високо структуроване оцінювання на основі ТМІ, та піддає сумніву валідність значної частки формалізованих структурованих тестів, розроблених для оцінки різних видів інтелекту. На його переконання:

Для більшості дітей вільний процес пізнання в насиченому й багатоплановому середовищі класу, який працює за технологією Spectrum, або в дитячому музеї уже сам по собі є достатнім, аби скласти приблизне уявлення про сформованість у них різних видів інтелекту на певному етапі їхнього життя. Більше нічого не потрібно, і, беручи до уваги ймовірність подальшого розвитку цих інтелектуальних здібностей, важливо не переоцінювати значення одного-єдиного зрізу, зробленого на певний момент (Гарднер, 1999, с. 137).

Пам'ятаючи про рекомендований Гарднером «приблизний» підхід, а саме: яким чином педагог має структурувати оцінювання множинного інтелекту? Вчений описує експеримент зі створення багатопланового навчального середовища в групі дошкільного закладу (Spectrum

classroom), під час якого було окреслено перспективну модель оцінювання на рівні класу. В цій групі дітей заохочували гратися в певному центрі діяльності на вибір. При чому, в кожному такому центрі увага зосереджувалася на якомусь одному виді інтелекту, що спонукало дітей застосовувати його в процесі гри, виконання завдань та розв'язання проблемних задач. Наприклад, для з'ясування розвитку музичного інтелекту в одному з центрів їм пропонували пограти на простих музичних інструментах та розучити пісні. Щоразу таке оцінювання проводилося в природному контексті (у групі), де діти почувалися невимушено й комфортно.

Теза про можливість неформального оцінювання видів інтелекту надає значну свободу вчителям, які бажають працювати в цьому напрямі. Зрозуміло, спершу педагоги мають добре орієнтуватися в цих інтелектуальних здібностях і знати, як вони проявляються в практичній діяльності. Маючи намір оцінити сильні сторони учнів через призму ТМІ, вчителі можуть створити кілька центрів діяльності, де кожен орієнтований на якийсь один його вид. Наприклад, у центрі для вимірювання тілесно-кінестетичного інтелекту учні мають виконувати спортивні або танцювальні вправи, які передбачають хорошу координацію та фізичну вправність. В центрі для вимірювання логіко-математичного інтелекту вони розв'язуватимуть задачі за допомогою різних алгоритмів. Слід зазначити, що в кожному такому центрі завдання й види діяльності мають стосуватися майже винятково якогось одного виду інтелекту (напряму), аби не сплутати продемонстровані учнем показники з його здібностями в інших сферах.

У працях інших авторів даються поради щодо проведення більш структурованого «автентичного» оцінювання видів інтелекту (Белланка, Чепмен і Шварц, 1994; див. вставку 4.8). Автентичний підхід в оцінюванні передбачає максимально можливе відтворення ситуацій, з якими учні стикаються в «реальному світі» поза школою. Тому його вважають практичним і динамічним способом оцінювання, який дає змогу використовувати широкий діапазон традиційних і нетрадиційних методів.

Вставка 4.8. Методи автентичного оцінювання

У межах загальної категорії «автентичного оцінювання» Белланка та ін. (1994) виокремлюють такі його різновиди.

- **Виставка навчальних досягнень.** Працюючи за цим методом, учні

досліджують тему, а потім створюють певний виставковий експонат для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Найчастіше це постер, але існують також інші типи експонатів: моделі, мистецькі роботи, комп'ютерні презентації, брошури та рекламні оголошення.

- **Практична діяльність.** Учні демонструють свої знання та вміння через певну діяльність. Наприклад, вони мають написати й поставити коротку п'єсу, продекламувати вірші, взяти участь у виконанні музичного твору, прочитати невеличке оповідання, зняти короткий фільм, створити радіопередачу (справжню або у формі навчальної симуляції) чи поставити й виконати танок. Глядацька аудиторія може складатися з малих груп, усього класу чи груп учнів з інших класів.
- **Щоденники та «бортові журнали».** Учні описують свою навчальну подорож у щоденниках рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності. Щоденники та «бортові журнали» не завжди складаються тільки з учнівських записів. Вони також можуть містити малюнки, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні презентації.
- **Демонстрації.** Для учнів демонстрація – це найпереконливіший спосіб показати, чого вони навчилися. Її можна використовувати з метою оцінювання, і в повсякденній роботі як складову навчання і викладання. Наприклад, учень може навчати певних умінь іншого учня, групу чи клас.
- **Продукти.** Вчителі традиційно оцінювали учнів за продуктами їхньої навчальної діяльності. Це, зокрема есе та спеціально виготовлені предмети для демонстрації результатів навчання. Вони й нині залишаються валідною формою оцінювання, наприклад, коли використовуються в поєднанні з іншими підходами. Продуктами навчальної діяльності можуть бути моделі, мистецькі роботи, створені учнями книжки, графіки, аудіо- та відеоматеріали, вироби з тканин, наприклад костюми, карти та комп'ютерні презентації.
- **Процес розв'язання проблемно-орієнтованих завдань.** У рамках цього методу учні самі можуть розв'язувати проблемні завдання або придумувати їх для інших. Оцінюючи характер їх вирішення, важливо не просто брати до уваги кінцевий результат, а спостерігати за тим, як учні намагаються шукати відповідь. Прикладами проблемно-орієнтованого оцінювання є написання таємничих або детективних історій, які мають «розкрити» однокласники, розв'язання математичних задач, вирішення проблемних ситуацій, поданих у

сюжетній формі або в історичному контексті, а також пошук нової сфери застосування для знайомого предмета.

- **Графічні організатори.** Графічні організатори дають змогу аналізувати власну навчальну діяльність, переводячи її на більш високий рівень метапізнання. З допомогою ручки й паперу учні відображають свій індивідуальний процес навчання у вигляді своєрідної карти. На ній вони позначають моменти, коли створили той чи інший навчальний продукт або сформували певне вміння, яке можуть продемонструвати. Використання графічних організаторів дає змогу оцінити індивідуальний навчальний шлях учня, зрозуміти, як він навчається і що йому потрібно зробити для покращення успішності.
- **Проекти.** До них можна віднести добре знайомі реферати й самостійні творчі роботи на задану вчителем тему, які виконують за завданням учителя, а також учнівські дослідницькі проекти з вивчення певної проблеми. Залучення учнів до проектної діяльності допомагає оцінити їхні навички пошукової діяльності і те, як вони збирають, обирають і використовують інформацію. Наприклад, учні можуть проводити дослідження у мережі Інтернет, ділитися інформацією з іншими групами учнів, розробляти і застосовувати опитувальні листи або створити громадську групу, структуру чи організувати подію.

Оцінювання на основі несистематичної інформації

У формуванні повної картини потреб учня, його сильних сторін, інтересів і мотивацій важливу роль відіграє несистематична, розрізнена інформація за умови, що її використовують зважено та в поєднанні з іншими формами оцінювання. Причому йдеться не лише про учнів з особливими освітніми потребами, навпаки, зазначений метод, як і решта описаних у цьому розділі, підходить для всіх дітей. У нашому контексті під несистематичною інформацією маються на увазі дані, отримані у процесі неформальних бесід з учнем, його ровесниками, колишніми вчителями, членами родини та іншими працівниками школи. Оцінювання також охоплює всі записи, які ви час від часу робите на уроках, неформальні оціночні шкали та контрольні таблиці спостережень.

Інтерв'ю з батьками.

Як уже зазначалося, у процесі оцінювання одним із основних джерел інформації є батьки, і значна частка отриманих від них даних підпадає під категорію «несистематичних», у тому числі їхні усні коментарі та у формі записок.

Батьки можуть надавати корисну інформацію та забезпечувати підтримку у процесі навчання. Тому важливо від початку налагодити з ними хороші стосунки, провідним принципом яких є співпраця. Рух інформації має бути двостороннім. Тобто не лише батьки здатні ділитися з вами цінними спостереженнями, а й ви також можете робити те саме для них, даючи змогу більше дізнатися про прогрес їхньої дитини в школі. Розпочинати контакти з батьками варто якомога раніше, можливо навіть до початку навчального року. І в ідеальному варіанті між вами мають складатися приязні й продуктивні стосунки на основі взаємного розуміння.

Нижче пропонуємо кілька запитань для інтерв'ю з батьками, які допоможуть глибше зрозуміти учня. Їх було запозичено із ширшого списку Спінеллі (2002) і подано тут у модифікованому вигляді.

- У чому полягають сильні сторони вашої дитини і в яких сферах вона виявляє певні потреби?
- Які особливі таланти є у вашої дитини?
- Що мотивує вашу дитину? Які в неї інтереси?
- Чи подобається вашій дитині у школі?
- Чи має ваша дитина особливі страхи або чи є щось, що змушує її хвилюватися?
- Чи багато друзів у вашої дитини? Які вони?
- Які стосунки у вашої дитини з учителями?
- Чи полюбляє ваша дитина групові види діяльності або, навпаки, воліє працювати сама?
- Чи приймає ваша дитина на себе відповідальність за виконання завдань?
- Розкажіть, будь ласка, про попереднє навчання вашої дитини (навчальні заклади, контексти тощо).
- Які цілі для вашої дитини ви ставите цього року?
- Чи є щось іще, що я маю знати, або будь-яка інша інформація, яка може мені знадобитися?
- Яку інформацію я можу надати вам зараз і в подальшому на регулярній основі? Чим я можу допомогти вам цього року?

Використовуючи ці запитання як орієнтир під час розмови, поряд з ними можна також досліджувати інші аспекти та пропускати пункти, що не стосуються вашого навчального контексту. У процесі інтерв'ю рекомендується дотримуватися обраної тематики й витратити мінімум

часу на сторонню інформацію. Однак це не означає, що ви не повинні відхилятися від наперед визначеного напрямку. Адже батьки можуть піднімати інші запитання, які не спали на думку вам. Проте, навіть відходячи від основної теми бесіди, необхідно пам'ятати, що мета вашої зустрічі полягає в тому, аби більше дізнатися про учня. Також слід звернути увагу на те, що отримана від батьків інформація, якою б неформальною вона не була, має залишатися конфіденційною і її не можна розголошувати навіть своїм колегам у школі. Якщо ви бажаєте поділитися окремими фактами чи даними з іншими працівниками, спершу потрібно заручитися дозволом батьків.

Для інтерв'ю слід обирати місце, де батьки почуватимуться комфортно, наприклад зручну й привітну кімнату у школі. Можна запропонувати каву або чай і докласти всіх зусиль для підтримання неформальної атмосфери. Це, по-перше, допоможе отримати більш відкриті й розгорнуті відповіді і, по-друге, дасть батькам відчуття, що їх сприймають як важливих членів спільноти вашого класу й школи.

Інтерв'ю з учнями

Проведення ефективного інтерв'ю з учнями, яке дає змогу отримувати корисні відповіді, потребує високого рівня педагогічної майстерності. За роки спілкування з учнями більшість учителів уже виробили потрібні навички. Також, якщо учень відвідував вашу школу раніше, то між вами, напевно, встановилася певна форма стосунків (навіть, якщо вони зводяться до того, що ви знаєте одне одного в обличчя та на ім'я). Це допоможе створити для нього комфортну атмосферу під час інтерв'ю.

Незалежно від віку учнів, у процесі інтерв'ю слід надавати перевагу неформальній бесіді. Безумовно, вас цікавлять чесні й відверті відповіді, а не ті, які, на думку учнів, ви б хотіли почути. Для цього найкраще підійде середовище зі спокійною і невимушеною атмосферою, де вони можуть вільно висловлювати свою думку. Тому будь-які інтерв'ю мають проходити у звичному для учня місці, наприклад у класі, бібліотеці, спортзалі, надворі чи на спортивному або ігровому майданчику. Рекомендується уникати приміщень, куди «стороннім вхід заборонено», тобто кімнат персоналу, вчительських або кімнат для зустрічей з батьками. Проводити інтерв'ю потрібно сам-на-сам, але, водночас, кожен педагог має усвідомлювати можливі наслідки перебування в кабінеті з учнем наодинці.

Ви можете застосовувати такі самі запитання, що й під час бесіди з батьками учня, перефразувавши їх відповідним чином. Наведений нижче список стане корисним відправним пунктом.

- Які твої сильні сторони? В яких сферах ти іноді потребуєш допомоги?
- Які твої особливі таланти?
- Що мотивує тебе доводити до кінця свої шкільні завдання? Чим ти цікавишся?
- Тобі подобається у школі?
- Чи є в тебе якісь особливі страхи або щось таке, що змушує тебе хвилюватися?
- Чи багато в тебе друзів? Чим ви зазвичай любляете займатися?
- У тебе загалом гарні стосунки з учителями?
- Як тобі більше подобається працювати – самостійно чи в групах?
- Хто несе відповідальність за те, щоб ти виконував свої шкільні завдання?
- Розкажи про школу, де ти навчався раніше.
- Що б ти хотів вивчати цього року?
- Можливо, ти хотів би ще щось додати?
- Чим я можу допомогти тобі цього року?

Інтерв'ю з персоналом школи

З різних поглядів, проведення інтерв'ю з колегами в школі може бути одним із найпростіших аспектів оцінювання. Ви вже напевно знайомі з працівниками навчального закладу, яких бажаєте залучити до цього процесу, тож для розмови підійде будь-яке нейтральне місце у школі з неформальною та комфортною атмосферою, наприклад кімната для відпочинку або вчительська. Наступний розділ присвячено темі співпраці з колегами, тому тут немає потреби докладно зупинятися на її базових принципах. Достатньо зауважити, що в більшості випадків стосунки між вами мають бути теплими і професійними. І якщо це так, то, аби провести інтерв'ю, потрібно просто знайти час для дружньої розмови.

Коло співрозмовників для проведення інтерв'ю має охоплювати ключових членів шкільного персоналу, в тому числі вчителів, які навчали учня раніше, асистентів вчителя і допоміжних працівників. Можливо, ви також вирішите поговорити з іншими працівниками, якщо, на вашу думку, вони в змозі надати важливу інформацію. Звісно, персонал школи може

забезпечити вас «незаперечними фактами», тобто повідомити результати тестів або надати зразки робіт. Це корисна інформація. Також, варто розглянути запитання, подібні до тих, які застосовувалися для батьків та учнів.

- Які сильні сторони і потреби учнів у цьому класі?
- Які особливі таланти помітні в цьому класі?
- Що мотивує учнів? Які їхні інтереси?
- Чи можна вважати, що учням подобається в школі?
- Чи можна сказати, що в деяких учнів є особливі страхи або щось, що змушує їх хвилюватися?
- Чи звикли вони працювати у групах?
- Чи приймає ця дитина на себе відповідальність за виконання завдань?
- Над якими цілями ми могли б продовжити роботу цього року?
- Чи є ще щось, що я маю знати, або інша інформація, якою мені варто володіти?

Аналіз проведених інтерв'ю

Після завершення всіх інтерв'ю ви можете порівняти відповіді шляхом тріангуляції (Денцин, 1978; Лінкольн і Губа, 1985). Цей метод якісного дослідження передбачає зіставлення різних джерел інформації та подальший аналіз її подібних і відмінних елементів, що дає змогу виробити всебічний погляд на проблему. Для тріангуляції даних інтерв'ю радимо скористатися Формою 1 у розділі «Зразки корисних документів», яка значно полегшить їх опрацювання. Форму можна скопіювати і модифікувати для запису й аналізу отриманих відповідей.

У цьому розділі подано характеристику двох типів оцінювання – психологічного та на рівні класу. Ми сподіваємося, що поданий у першій частині огляд методів психологічного оцінювання допоможе вам краще розуміти й інтерпретувати всі формалізовані звіти, з якими ви надалі матимете справу в своїй професійній діяльності. Нам також хочеться вірити, що з матеріалів про оцінювання на рівні класу ви почерпнули для себе кілька ідей і візьмете їх за основу для проведення оцінювання та прийняття педагогічних рішень. У наступному розділі йтиметься про співпрацю – одну з фундаментальних складових хорошої інклюзивної практики.

ОСНОВНІ ТЕРМІНИ РОЗДІЛУ

Оцінювання – процес, мета якого – визначити, чи відбулося засвоєння знань/ навичок та/або чи потрібне додаткове навчання.

Оцінювання на основі курикулуму – застосування задач курикулуму як основи для визначення того, що учень знає та вміє.

Коефіцієнт інтелекту (IQ) – статистичний інструмент, який показує результат індивіда на двоспрямованій шкалі із середньою позначкою 100 балів відносно результатів інших представників його вікової групи за тестом когнітивних здібностей.

Процентильний ранг – показник, що відображає результат індивіда у виконанні тесту порівняно з результатами інших представників його вікової групи.

Портфоліо – добірка основних робіт учня, які демонструють прогрес у напрямі заздалегідь визначених цілей програми.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Assessment is for Learning Programme: A national initiative. Адреса в Інтернеті <www.ltscotland.org.uk/assess>.

Assessment Reform Group, <<http://k1.ioe.ac.uk/tlrp/arg>>.

Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA), <www.aaia.org.uk/assessment/assARG.asp>.

Assessment for Learning (AFL): Whole school training materials. Адреса матеріалу в Інтернеті <<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97905>>.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* New York: Basic Books.

Gronlund, N.E. & Waugh, C.K. (2009). *Assessment of student achievement* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.