

Роджер П'єранджело, Джордж А. Джуліані. Оцінювання у спеціальній освіті. Практичний підхід. // Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т.В.Сак. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Pierangelo, Roger.

c Assessment in special education : a practical approach / Roger Pierangelo George A Giuliani. — 3rded.

p. cm. Includes bibliographical references and index. ISBN-13: 978-0-205-60835-5 (pbk.) ISBN-10: 0-205-60835-3 (pbk.)

1. Children with disabilities—Education—United States. 2. Disability evaluation _____

United States. 3. Educational tests and measurements—United States. 4. Special education— United States. I. Giuliani, George A. II. Title. LC4031.P483 2009 371.90973—dc22

2008010213

Copyright © 2009, 2006,2002, by Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Pearson. All rights reserved. Printed in the United States of America. This publication is protected by Copyright and permission should be obtained from the publisher prior to any prohibited reproduction, storage in a retrieval system, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or likewise. For information regarding permission(s), write to: Rights and Permissions Department, 501 Boylston Street, Suite 900, Boston, MA 02116, or fax your request to 617-671-2290.

Оцінювання у спеціальній освіті

Практичний підхід

Роджер П'єранджело **ROGER PIERANGELO** Університет Лонг Айленду

Джордж А. Джуліані **GEORGE A. GIULIANI** Університет Хофстра

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ТА МІРКУВАННЯ СТОСОВНО ТЕСТІВ Ключові терміни

Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Аналіз завдань

Вимірювання на основі навчальної програми

Група норми

Динамічне оцінювання

Екологічне оцінювання

Зразкове портфоліо учня

Критерій

Найвищий (максимальний) рівень тесту

Найнижчий (базовий) рівень тесту

Неформальний облік навичок читання

Неформальні (неофіційні) тести

Обмеження, властиві тестуванню

Оцінювання за допомогою портфоліо

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі навчальної програми

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Портфоліо або облік, які веде вчитель

Портфоліо учня

Робоче портфоліо

Стандартизація

Стандартизовані тести

Тести, орієнтовані на зміст

Тести, орієнтовані на критерії

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести)

Тести, орієнтовані на стандарти

У статті порівнюються формальні та неформальні методи оцінювання. Після ознайомлення з цим розділом у вас має сформуватися розуміння про:

Тести, орієнтовані на норму (нормативні тести) Очікувані цілі нормативних тестів
Стандартизація

Проблеми стандартизованого тестування

Тести, орієнтовані на критерії

Тести, орієнтовані на стандарти

Екологічне оцінювання

Тести на основі навчальної програми

Вимірювання на основі навчальної програми

Динамічне оцінювання

Оцінювання за допомогою портфоліо

Автентичне /натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Аналіз завдань

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Вибір відповідного інструментарію оцінювання

Вибір змістового наповнення тесту

Інтерпретація тесту

Обмеження, властиві тестуванню

ДО ПИТАННЯ ПРО ОЦІНЮВАННЯ ТА ТЕСТУВАННЯ

Оцінювання дітей і підлітків у спеціальній педагогіці відрізняється в кожному окремому випадку. Методи оцінювання необхідно визначати індивідуально. Однак, для отримання найбільш валідної (значимої) і точної картини сильних та слабких сторін учня застосовують всебічне оцінювання із використанням як формальних, так і неформальних методів оцінювання.

Формальні та неформальні методи не є технічними психометричними термінами, отже, не існує загальноприйнятих уніфікованих дефініцій. Формальні тести передбачають наявність однакового переліку очікувань для усіх учнів і включають передбачені критерії для обрахування результатів та інтерпретації. Поняття

«неформальні тести» застосовується тут для позначення технік (методів), які легко можуть бути поєднані зі стандартною навчальною діяльністю та рутинними процедурами у класі. Техніки неформального оцінювання можна застосовувати у будь(який час без змін у навчальному розкладі. Їх результати витікають із діяльності та показників учня у процесі опанування навичок та досліджуваного предмета. На відміну від стандартизованих тестів, під час неформального оцінювання не ставлять за мету порівняти учнів однієї групи із ширшою групою або передбачення майбутніх успіхів (McLoughlin and Lewis, 2005).

Це не означає, що неформальне оцінювання є безсистемним або позбавленим правил. Насправді, воно потребує чіткого розуміння рівнів можливостей, які притаманні певним учням. Лише у такому разі можна підібрати такі види оцінювання, які будуть доцільними для учнів. Неформальне оцінювання спрямоване на виявлення сильних сторін та потреб окремих учнів без посилення на ступені навчання (класи) чи вікові норми.

Результати тестів, орієнтованих на норму (нормативних тестів, ТОН) (normreferenced tests), не підлягають інтерпретації відповідно до абсолютних стандартів чи критеріїв (наприклад, коли зазначається, що «8 з 10 відповідей є правильними»), але радше відповідно до того, як досягнення конкретного учня можна порівняти з досягненнями конкретної групи осіб (Salvia and Ysseldyke,

2007). Для того, щоб таке порівняння мало сенс, слід визначити валідну групу для порівняння — так звану групу норми. Група норми — це велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно усіх дітей певної вікової групи. Таку групу можна отримати, добираючи дітей, які за своїми характеристиками репрезентують усіх дітей певної країни — тобто, певний відсоток має представляти кожен стать, етнічну групу (у випадку Північної Америки, це, наприклад, — вихідці з Кавказу, Африки, Америки, американські індіанці, азіати, іспанці та інші), кожен географічний регіон (Схід, Захід тощо) та кожен соціоекономічний прошарок.

Після тестування дітей усіх типів, укладач тестів може надати інформацію про те, які були отримані результати серед різних груп. (Ця інформація — що за типи дітей входили до групи норми та які результати тесту були у кожного типу дітей — зазвичай подається у посібниках, які додаються до тестів). Школа порівнює результати тестів серед дітей, які підлягають оцінюванню, із результатами тестів серед дітей, які належать до групи норми (Taylor, 2006). Це має допомогти тим, хто визначатиме, чи результати конкретної дитини є типовими, нижчими чи вищими того рівня, який очікується для дітей певної етнічної групи, соціоекономічного статусу, віку або рівня навчальної групи (класу).

Таким чином, перед тим, як робити припущення про здібності дитини на основі результатів тесту, важливо щось дізнатися про ту групу, із якою цю дитину порівнюють. Особливо важливо знати, чи порівнюють учня з дітьми такої ж етнічної приналежності, соціоекономічного статусу тощо. Загалом, результати тестів мають менше цінності, чим більше відмінностей має дитина від групи норми. Це саме та сфера, де стандартизовані тести піддають значній критиці. Часто організатори тестування належним чином не застосовують дані про групу норми, або ж до групи норми не належать діти, подібні до тих, які підлягають тестуванню. Більше того, чимало тестів складено певний час тому, і опис груп норми в інструкціях до тесту може зовсім не відповідати характеристикам тих груп дітей, які проходять тестування сьогодні.

Нормативні тести містять найнижчий (базовий) (basal) та найвищий (ceiling) рівні, щоб у разі використання цих тестів звільнити інструктора від необхідності опрацьовувати всі пункти кожного тесту. **Найнижчий (базовий) рівень** є «точкою відліку». Він представляє такий рівень вміння виконувати завдання, нижче якого учень здатний правильно відповісти на всі запитання тесту. Пункти завдань, розташовані нижче базового рівня, учневі не надають, оскільки вважають, що ці пункти явно є правильними. Наприклад, у тесті на коефіцієнт інтелекту інструктор може розпочати тестування з пункту 14, зважаючи на вік учня. Це і є базовим рівнем. У такому випадку тестування учня розпочинається з кредиту в 13 балів за перші запитання тесту (Overton, 2006). Коли визначено базовий рівень, дослідник опрацьовує всі пункти до досягнення

учнем найвищих (максимальних) результатів. **Найвищий (максимальний) рівень** — це той рівень, на якому учень робить передбачувану кількість помилок. Тож тестування припиняють, бо припускають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді. Максимальні результати є «кінцевим пунктом». Він представляє такий рівень завдання, складніші за яке учень виконуватиме зі стало хибними відповідями на всі наступні пункти тесту. Наприклад, якщо під час виконання завдання «вимовити слова по буквах» дитина неправильно промовила від 15 до 24 слів (максимальна кількість неправильних відповідей при цьому — 10 у рядку), то це означає, що дослідник має припинити тестування, оскільки досягнуто максимуму (Cohen and Spenciner, 2007).

Передбачувані цілі нормативних тестів

Нормативні тести порівнюють кількість балів, набрану певною особою, із кількістю балів у групі людей, котрі вже склали такий самий іспит. Подібну групу називають *нормативною групою (групою норми)*. Тобто, якщо подано шкали вимірювання у документі, що містить звіт про шкільну успішність у відсотках — наприклад, «школа Лінкольна має 49-тий перцентиль» — або коли Вам подають звіт про успішність Вашої дитини, викладений, наприклад, у такий спосіб: «Ямал має 63-й перцентиль», то такий тест, зазвичай, є нормативним. Тест, орієнтований на норму, має на меті «розташувати по порядку» тих, хто пройшов тест — тобто порівняти отримані учнями бали. Типовий нормативний тест не порівнює усіх учнів, котрі проходили його у вибраний рік. Натомість, автори тесту вибирають зразок із цільової учнівської популяції (наприклад, дев'ятикласників). Тест «нормується» за цим зразком, який, як очікується, правильно представляє усю цільову популяцію (всіх дев'ятикласників у країні). Відтак, звіт містить відомості про кількість балів учнів у порівнянні зі шкалою нормативної групи. Для спрощення порівняння результатів автори тесту розробляють іспити, кінцеві результати яких подають у вигляді кривої, що має форму дзвіночка (нормальна крива, див: Розділ 4). Розробники тесту формують його таким чином, аби більшість учнів мали кількість балів, наближену до середини, і лише кілька матимуть нижчу (лівий бік кривої) або вищу (правий бік кривої) кількість балів.

Головна причина застосування тестів, орієнтованих на норму (ТОН), — це потреба класифікації учнів. ТОН спрямовані на висвітлення відмінності між учнями для вироблення надійного ранжування учнів за континуумом досягнень від високих до низьких результатів. Шкільні системи можуть бажати класифікувати учнів таким чином для того, аби належним чином віднести школярів до програм для обдарованих чи до спеціальних навчальних програм. Тести такого типу також застосовують, щоб допомогти вчителям розподіляти учнів у навчальні групи різного рівня здібностей з математики або гуманітарних предметів.

Тести нормують із використанням національних середньостатистичних показників учнів. Оскільки нормування тесту — це копіткий та коштовний процес, зазвичай, укладачі тестів використовують норми упродовж 7 років. Усі учні, котрі проходять тестування за цей 7-річний період, мають результати у балах, які визначаються у порівнянні з групою норми.

Стандартизація

Усі орієнтовані на норму тести включають процедуру стандартизації. **Стандартизація** належить до структурування тестових матеріалів, процедури адміністрування, методів обрахунку балів (шкал) і технік для інтерпретації результатів (Venn, 2006). **Стандартизовані тести** мають деталізовані процедури для адміністрування, розрахунку часу, обрахунку балів, а також процедури інтерпретації результатів, яких слід ретельно додержуватися для отримання валідних і надійних результатів.

Стандартизовані тести відіграють значну роль у навчальному процесі. Більшість із нас пройшли безліч таких тестів упродовж життя. Існує широке розмаїття стандартизованих тестів для оцінки різних груп навичок. У царині спеціальної освіти до них належать тести на визначення інтелекту, тести з математики, читання, правопису, написання творів, сприйняття тощо. Насправді стандартизовані тести є важливим джерелом інформації для оцінювання дитини (McLoughlin and Lewis, 2005).

Проблемні питання стандартизованого тестування

Водночас, здається, що критика стандартизованих тестів зростає пропорційно частоті їх використання та стосовно цілей їх застосування (Pierangelo and Giuliani, 2006). Місцеві органи освіти наразі адмініструють такі тести на кожному році навчання, виявляють успіхи чи поразки навчальних програм шляхом визначення тестових балів (і навіть пов'язують розмір заробітної плати вчителів та адміністраторів, а також дані безпеки праці із показниками успішності учнів за даними стандартизованих тестів).

Критиці піддають три проблемні сфери застосування стандартизованих тестів: зміст, формулювання тестових завдань та наявність у тестових завданнях упередження. Стандартизовані тести мають на меті знайти найкращу *відповідність* передбачуваній типовій програмі на певному році навчання. Проте, для таких програм, як двомовна освіта, що мають на меті виконання завдань, заснованих на унікальних потребах учнів, багато пунктів у стандартизованих тестах не спроможні вимірювати завдання чи зміст таких програм. Отже, стандартизовані тести можуть мати низьку валідність (достовірність) змісту (див. Розділ 5) для специфічних двомовних освітніх програм. У таких ситуаціях тест може не відповідати реальному прогресу учня. Отже, програма, що вимірюється таким тестом, може виявитися неефективною.

Стандартизовані тести успішності учнів переважно складаються із завдань, де з багатьох варіантів обирають одну відповідь. Такий формат завдань тесту дає змогу ширше охопити зміст, а також об'єктивно та ефективно підраховувати бали. Очікувана відповідь при такому форматі запитань — розпізнати правильний варіант відповіді. Проте, такий тип відповіді не обов'язково збігається з тими відповідями, які учні зазвичай дають у класі, наприклад, під час продукування або синтезу інформації. Якщо учні не мають звички відповідати у тому форматі, до якого спонукає формулювання завдань у тесті, може постраждати загальний результат такого тесту. З іншого боку, учні можуть розпізнавати правильну форму відповіді, коли вона представлена як

відокремлена частина у форматі тесту, але можуть не застосовувати правильно таку форму у реальному комунікаційному контексті. У такому випадку стандартизований тест може створити враження, що учень виглядає вмілішим, аніж можна судити з його успіхів у класі.

Також деякі тести піддають критиці за завдання, які містять упередження стосовно окремих груп учнів (наприклад, етнічних меншин, тих, хто виявив обмежене володіння державною мовою, мешканців сільської місцевості або міста). Підставою для такої критики є переконання, що завдання тестів відображають мовлення, культуру та/або стилі навчання пересічної більшості осіб середнього класу (Sfandardizedtests 101.com, 2007). Коли ж компанії-розробники тестів намагалися вносити завдання без культурного контексту, ізолювати запитання від значимого контексту виявилось проблематичним для учнів із числа національних меншин.

Отже, існують сильні аргументи на підтримку тих освітян, котрі пропонують застосовувати альтернативні форми оцінювання для доповнення інформації, отриманої шляхом проходження стандартизованих тестів. Такі альтернативні форми оцінювання мають відбуватися вчасно, без значних затрат часу, бути дійсно репрезентативними з точки зору навчальної програми, і бути відчутно значимими для вчителя та учня. Методи неформального оцінювання можуть відповідати як названим критеріям, так і програмним вимогам до поточних та прикінцевих оцінювань.

Валідність (значимість) (validity) та надійність (reliability) не є виключними характеристиками формальних, орієнтованих на норму тестів. Неформальні методи також є валідними, якщо вони вимірюють навички та знання, які набувають у процесі навчання; вони є надійними, якщо вимірювання відбувається послідовно та точно.

Згідно із дослідником Харттом (Hart, 1994, с. 7/ Цит. за: Taylor, 2006) стандартизовані тести піддають критиці головним чином за таке:

- Надто великого значення надається пригадуванню та механічному заучуванню за рахунок розуміння та усвідомлення.
- Виробляється оманливе враження, що існує єдине правильне рішення для майже будь-якої проблеми або питання.
- Учні перетворюють у пасивних слухачів, котрим треба лише розпізнавати, а не самим конструювати відповіді та рішення.
- Вчителів змушують більше зосереджуватися на тому, що можна легко перевірити тестом, а не на тому, що учням важливо вивчати.
- Опанування змісту та розвиток навичок стає тривіальним (trivialized), коли все, що вивчається зводиться до формату «обвести колом правильну відповідь».

Для того, щоб якнайкраще підготувати учнів до стандартних, орієнтованих на досягнення тестів, учителі, зазвичай, присвячують багато часу викладанню тієї інформації, яка міститься у цих тестах. Особливо це стосується ситуацій, коли стандартизовані тести також стають мірилом педагогічних можливостей самих

вчителів. А якщо спеціалісти з розробки освітніх програм та керівники у галузі освітньої політики будуть постійно вимагати навичок дедалі вищого рівня, такі тести можуть спричинювати зворотній вплив на щоденну практику викладання у школі.

НЕФОРМАЛЬНЕ (НЕОФІЦІЙНЕ) ОЦІНЮВАННЯ

Тести, орієнтовані на критерії (Criterion-Referenced Tests)

Багато освітян та пересічних людей не розуміють відмінності між тестами, орієнтованими на критерії, та тестами, орієнтованими на норму. Часто можна почути, як назви цих двох типів тестів вживають таким чином, ніби вони слугують однаковим цілям або мають однакові характеристики. Проте, багато непорозумінь зникає, якщо усвідомити базову відмінність між цими двома видами тестів. Тоді як **тести, орієнтовані на норму (ТОН)**, встановлюють ранжування учнів, **тести, орієнтовані на критерії (ТОК)** виявляють, якою є успішність учня у порівнянні із заздалегідь визначеним рівнем успішності при досягненні конкретних навчальних цілей або результатів, передбачених програмою школи, району або штату.

Фахівці або управлінці в галузі освіти застосовують ТОК, щоб з'ясувати, наскільки добре учні опанували знання і навички — ті знання і навички, володіння якими очікувалося певною програмою. Таку інформацію можна використовувати як один із показників того, як учень засвоює необхідну програму, а також того, як у певній школі викладають цю програму.

ТОК обраховують у балах згідно з певним стандартом, або **критерієм**, який (за рішенням вчителя, школи або автора тесту) репрезентує прийнятний рівень засвоєння знань. Прикладом тесту, орієнтованого на критерії, може бути розроблений вчителем тест із правопису, що містить 20 слів, які необхідно правильно написати. Вчитель визначив, що «прийнятним рівнем знань» є 16 правильних відповідей (або 80 %). Такі тести, які іноді називають **орієнтованими на зміст тестами**, пов'язані з опануванням конкретних, визначених навичок. Результати виконання учнем тесту вказують, оволодів чи не оволодів школяр відповідними навичками. Можна навести такі приклади орієнтованих на критерії запитань:

- Чи правильно Джон прочитав слово **щасливий**?
- Чи дійсно Джейн розв'язала завдання на математичні обчислювання за 8 клас з 85-відсотковою точністю?
- Чи надав Джо 90 % правильних відповідей на запитання в іспиті із соціології?

Як бачимо, під час орієнтованого на критерії оцінювання увага фокусується на певному відсотку правильних відповідей на серію запитань. Адміністратора тесту більше цікавить, що може робити і чого не може робити конкретний учень, аніж порівнювати його з успішністю інших (Salvia and Ysseldyke, 2007, p. 30).

Неформальний облік навичок читання (НОЧ) (informal reading inventory) є

прикладом орієнтованого на критерії тесту. НОЧ загалом складається з двох основних частин: розпізнавання слів та читання уривку тексту. На думку таких дослідників, як Бігге і Стамп (Bigge and Stump, 1999), інтерпретація НОЧ базується на критеріях або рівнях успішності та виявляє три рівні читання — незалежний, навчальний та незадовільний. Незалежний рівень читання — це такий рівень, коли учень читає вільно та із задоволенням (правильне розпізнавання слів на 96–99 % поєднується із правильним розумінням на

75–90 %). Навчальний рівень читання — це такий рівень, коли учень може досягати успіху за наявності допомоги (правильне розпізнавання слів на

92 %–95 % поєднується із правильним розумінням змісту на 60 %–75 %). Незадовільний рівень читання — це рівень, коли процес читання обривається для учня (правильне розпізнавання слів на 90 %–92 % або менше, при правильному розумінні змісту на 60 %— 75 %), про що свідчать знижене розуміння та труднощі з розпізнаванням слів (с. 197)».

Тести, орієнтовані на стандарти

Недавньою варіацією орієнтованих на критерії тестів стали тести, **орієнтовані на стандарти**, або ж оцінювання, засноване на стандартах. Багато штатів і районів прийняли стандарти навчального змісту (або «рамки навчальних програм»), які описують, що саме учні мають знати та вміти виконувати з різних дисциплін, навчаючись у певному класі. Вони також містять стандарти успішності, які визначають, скільком стандартам навчального змісту учні повинні відповідати, щоб досягти «базового»/ «впевненого» або «поглибленого» рівня з певного предмета. Такі тести потім базуються на стандартах, а результати визначаються відповідно до цих «рівнів», які, зазвичай, представляють судження. У деяких штатах стандарти успішності учнів неухильно підвищували, так що школярам доводиться знати дедалі більше й більше, щоб відповідати тому ж самому рівневі.

Освітяни часто не можуть дійти спільної думки щодо якості певного набору стандартів. Очікується, що стандарти мають охоплювати важливі знання та навички, які повинні опанувати учні — щоб визначити «загальну картину». Державні стандарти мають бути раціональні та добре виписані. Деякі державні стандарти піддають критиці за те, що вони надмірно великі за обсягом, що вони розмиті, що вони надзвичайно важкі, що вони підривають місцеві програми більш високого рівня та процес викладання, а також за те, що вони підтримують одну зі сторін у випадку освітнього чи політичного протистояння. Якщо стандарти некоректні або обмежені, такими ж будуть і засновані на них тести. У будь-якому випадку, стандарти, підсилені державними тестами, будуть мати — і спрямовані на те — значний вплив на місцеві навчальні програми та процес навчання.

Екологічне оцінювання

Екологічне оцінювання передбачає пряме спостереження та оцінювання дитини у різному середовищі, у якому вона, зазвичай, функціонує. Мета такого оцінювання — з'ясувати, як різне оточення впливає на учня та його досягнення у школі.

У процесі екологічного оцінювання постають, зокрема, такі найважливіші запитання:

- У якому оточенні учень виявляє труднощі?
- Чи трапляються випадки, коли він функціонує належним чином?
- Чого очікують від учня у середовищі такого типу з точки зору академічних досягнень та поведінки?
- Які відмінності існують у різних видах оточення, коли учень виявляє найбільші та найменші труднощі?
- Які наслідки мають такі відмінності у різних видах оточення для планування методичної роботи?

На думку Овертон (Overton, 2006), екологічне оцінювання має аналізувати «повне навчальне середовище учня» (с. 208). Ретельне екологічне оцінювання має охоплювати:

- Взаємодію між учнями, вчителями та іншими особами у класі й інших типах шкільного середовища.
 - Презентацію матеріалів та ідей.
 - Вибір та використання матеріалу для викладання.
 - Фізичне оточення та облаштування класної кімнати або визначення цілей.
 - Взаємодію серед учнів в інших типах середовища.
- Екологічне оцінювання також може поширюватися на:
- Культуру та переконання дитини.
 - Стиль викладання вчителя.
 - Те, яким чином використовується час у класі.
 - Очікування щодо навчання, поведінки та соціалізації у певному навчальному середовищі.

Компоненти екологічного оцінювання чітко засвідчують, що воно охоплює багато аспектів життя учня, щоб отримати детальний опис ситуації.

Оцінювання на основі навчальної програми

Пряме оцінювання академічних навичок є однією з альтернатив, яка останнім часом набула популярності. Хоча існує низка моделей прямого оцінювання, вони всі однаково передбачають, що оцінювання має бути безпосередньо пов'язане із навчальною програмою.

Тоді як стандартизовані комерційні тести успішності вимірюють широкі розділи навчальної програми та/чи навички, **оцінювання на основі навчальної програми (ООНП)**, вимірює конкретні навички, які наразі викладають у класі, зазвичай — базові навички. Було розроблено кілька підходів до ОНП (Hall and Mengel, 2002). Для них спільними є чотири характеристики:

- Процедурами оцінювання безпосередньо оцінюють учнів із використанням матеріалів, за якими їх навчали. Це передбачає використання зразків із навчальної програми.
- Адміністрування кожної частини вимірювання, зазвичай, триває короткий час (1–5 хвилин).
- Оцінювання побудоване таким чином, що можливі часті й повторювані вимірювання, а самі вимірювання легко піддаються змінам.
- Дані звичайно представляють у графічному вигляді, що уможливорює моніторинг успішності учня.

«Тести» успішності у цьому випадку безпосередньо витікають із навчальної програми. Наприклад, дитину можуть попросити почитати з її читанки упродовж однієї хвилини. Так можна отримати дані про правильність і швидкість читання та порівняти їх з іншими учнями класу або району. ОНП проводиться швидко і надає конкретну інформацію про те, як учень може відрізнитися від своїх однолітків. Оскільки оцінювання пов'язане зі змістом навчальної програми, вчитель отримує змогу добирати викладання відповідно до поточних здібностей учня та виокремлювати розділи, в яких необхідні адаптація або модифікація навчальної програми.

ООНП також забезпечує інформацією про точність та ефективність (швидкість) засвоєння навичок виконувати завдання. Про останнє часто забувають, коли оцінюють засвоєння учнем програми, хоча це є важливою інформацією для розробки стратегій втручання. ООНП також є корисним для оцінювання короткострокового прогресу у навчанні (Wright, 2007).

Вимірювання на основі навчальної програми

Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП) є методом оцінювання, який передбачає виконання завдань упродовж заданого часу, а потім вибудовування графічних схем досягнень учня. ВОНП найбільше стосується вільного володіння матеріалом. Це означає, що ми беремо до уваги швидкість, з якою учень здатний виконати запропоноване завдання. Після оцінки швидкості виконання завдання учнем ми будемо графік виконання завдань через відрізки часу. Таким чином на графіку можна побачити прогрес учня (або зниження результатів). Прикладом вимірювання, заснованого на навчальній програмі може бути визначення кількості правильно прочитаних слів із книги за 5 хвилин, а потім фіксація за допомогою графіка прогресу учня упродовж навчального року, причому кінцевою метою може бути заздалегідь

визначений показник (наприклад, 150 слів).

Динамічне оцінювання

Динамічне оцінювання належить до кількох різних, однак схожих підходів до оцінювання навчання учнів. Однією із провідних характеристик динамічного оцінювання є наявність діалогу або взаємодії між екзаменатором та учнем. Взаємодія дає екзаменатору змогу робити висновки про прогрес у мисленні учня (тобто чому він дає саме таку відповідь), а також про його реакцію на якусь навчальну ситуацію (тобто чи може учень з підказкою, зворотним зв'язком чи за наслідкуванням дати правильну відповідь, і які конкретно методичні прийоми формують та підтримують позитивні зміни у когнітивній поведінці учня).

Динамічне оцінювання можна представити як конструктивістський підхід до оцінювання. Тобто його мета — визначити, що учень виконує, може виконувати самостійно, і що може виконувати з чієюсь допомогою. Відповідно, менше часу й уваги приділяється порівнянню досягнень учня зі встановленими стандартами чи результатами групи норми у намаганні виявити слабкі сторони школяра. При динамічному оцінюванні «оцінювання сконцентроване на навчанні та успішності учня за період часу, а порівняння роблять між теперішніми та колишніми досягненнями учня. Крім того, динамічне оцінювання стосується того, що учень здатен зробити за умови підтримки (підказки, команди, фізична підтримка). Деякі з них природно зустрічаються у середовищі учня (Bigge and Stump, 1999, с. 182).

Зазвичай, динамічне оцінювання передбачає таку послідовність: тест — навчання — повторне тестування. Екзаменатор починає із визначення здатності учня виконати завдання чи вирішувати проблему без допомоги. Потім учневі пропонують аналогічне завдання чи проблему, а екзаменатор моделює, як це завдання чи проблема вирішується учнем або дає підказки, щоб допомогти. У моделі динамічного оцінювання Фейерштейна (Feuerstein,

1979) екзаменатора заохочують постійно взаємодіяти з учнем; таку взаємодію називають *медіацією (посередництвом)*, і вважається, що вона максимально збільшує вірогідність вирішення учнем проблеми.

Динамічне оцінювання є перспективним додатком до сучасних методів оцінки. Оскільки тут до процесу оцінювання залучено аспект викладання, то оцінювання такого типу може бути особливо корисним для учнів із числа маргінальних груп, котрі, можливо, не стикалися із розв'язанням завдань чи проблем, введених до стандартизованих тестів. Аспект взаємодії може мати велике значення для глибшого розуміння процесу мислення в учнів, а також підходів щодо вирішення проблем та відповідних навичок. Звичайно, отримання детальної інформації про те, як учень підходить до виконання завдання та як реагує на різноманітні методи навчання, може бути вкрай необхідним для планування методики навчання.

Оцінювання за допомогою портфоліо

Напевне, найважливішим типом внутрішнього оцінювання для вчителя у класі є **оцінювання за допомогою портфоліо**. Згідно з Овертон (Overton, 2006), **портфоліо** — це «зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення сильних та слабких сторін учня» (с. 179). Таке зібрання має передбачати участь учня у виборі змісту, критеріїв для відбору, критеріїв для визначення цінності робіт, свідчення саморефлексії учня. Добірка у портфоліо охоплює зразки робіт, поточні вироби учня, результати тестів із використанням різноманітних інструментів та вимірювань. Наприклад, портфоліо з читання може охоплювати

«результати тестування учня за тестами, розробленими самим вчителем, включно з оцінюванням на основі програми, зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно, та з домашніх робіт, а також аналіз помилок у поточних роботах та тестах, результати неформального обліку навичок читання із занотованими та проаналізованими помилками під час читання» (Overton, 2006; с. 181).

Дослідники Батзл, Бігге і Стамп (Batzle, 1992; цит. за: Bigge and Stump, 1999) визначають три загальні типи портфоліо учня:

- **Робоче портфоліо:** до його створення долучаються усі: вчитель, учень та батьки. Включаються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт.

- **Показове портфоліо:** портфоліо містить лише найкращі роботи учня і загалом не включає поточних робіт. Учень сам формує таке портфоліо й вирішує, що туди вкладати.

- **Портфоліо або облік, що веде вчитель.** Таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання учня і зразки робіт, запропоновані вчителем. Сюди вміщені роботи, не відібрані учнем до показового портфоліо.

Запровадження портфоліо у класі дає вчителю змогу ґрунтовніше оцінити прогрес учня упродовж певного часу, допомагає педагогам та батькам у процесі обговорення успішності учня, сприяє оцінці навчальної програми і забезпечує можливість активної участі учня разом з учителями в процесі оцінювання (Salvia and Ysseldyke, 2007).

Є певне протиріччя в тому, що слід вносити до портфоліо, враховуючи, що воно може відігравати дуже важливу роль у майбутній освіті дитини. Вчителів спонукають створювати портфоліо та структурувати їх так, щоб у майбутньому це допомагало ухвалювати рішення щодо учнів. Втім, література з питань оцінювання за допомогою портфоліо пропонує мало практичних рекомендацій стосовно: (1) видів рішень, які в майбутньому повинні ухвалювати вчителі, (2) характерних ознак вмісту, потрібного для прийняття конкретних рішень і (3) критеріїв, за якими слід ухвалювати рішення щодо ранжування, виявлення слабких сторін у навчанні, покращення методики навчання, відповідності певним програмам, оцінювання результатів навчання, а також освітніх реформ (Salvia and Ysseldyke, 2007). Відповідно, для того, щоб оцінювання за допомогою портфоліо приносило більше користі (у галузі спеціальної освіти), потрібно провести більше досліджень та запропонувати достатньо практичної інформації.

Автентичне/натуралістичне/ засноване на досягненнях оцінювання

Ще один метод, що набуває дедалі більшої популярності серед учителівпрактиків для оцінки шкільних досягнень, — автентичне оцінювання (authentic assessment). Цей метод, заснований на досягненнях індивіда, передбачає застосування знань щодо діяльності, яка реально відбувається, реального оточення або симуляції такого оточення за допомогою реального життя, — того, що відбувається в реальному світі (Taylor, 2006). Наприклад, коли людину оцінюють на предмет художніх здібностей, зазвичай, вона презентує художню роботу, яку оцінюють відповідно до різних критеріїв. Це не просто оцінка знань індивіда про мистецтво, доступні матеріали, художників минулого чи історію мистецтва. Автентичне оцінювання іноді називають оцінюванням, що ґрунтується на природних даних чи оцінюванням, заснованим на досягненнях індивіда. Вказані терміни можна вживати взаємозамінними. Кожен із цих методів у рамках автентичного/натуралістичного/заснованого на досягненнях оцінювання має спільні характеристики. Вони охоплюють таке (за даними Хермана і співавторів (Herman et al., 1992, с. 6; цит. за: Bigge and Stump, 1999, с. 183)):

- Прохання до учнів виконати, створити або зробити щось.
- Виявлення мислення на вищому рівні та навичок вирішення проблем.
- Використання завдань, які презентують значимі види навчальної діяльності.
- Використання реальних ситуацій.
- Залучення людей, а не машини, до обрахування кількості балів, використовуючи здатність людини до судження.
- Вимога до вчителів засвоювати нові методичні ролі та ролі у процесі оцінювання.

Цей новий різновид оцінювання все ще розвивається, і тому узгодження відповідної термінології для його опису — справа майбутнього.

Аналіз завдань

Аналіз завдань є дуже детальним процесом; він передбачає розбиття конкретного завдання на базові послідовні кроки, компоненти чи навички, необхідні для виконання даного завдання. Аналіз завдання — це «процедура виявлення складових, які утворюють конкретну навичку або різновид поведінки, щоб допомогти учневі опанувати цю навичку чи поведінку. Поведінку, якої треба набути або яку треба усунути, називають цільовою поведінкою» (Cohen and Spenciner, 2007, с. 316).

Його застосування надає вчителю кілька переваг. По-перше, цей процес виявляє, що потрібно для виконання конкретного завдання. Він також дає вчителю знати, чи може учень виконати певне завдання, яка частина завдання або навичка є перешкодою, а також порядок, у якому треба навчати навичок, аби допомогти учневі

навчитися виконувати певне завдання.

Аналіз завдання — це підхід до оцінювання, який сягає набагато далі потреби ухвалення рішення про відповідність певного учня певній програмі або вибір тієї чи іншої програми для учня. Аналіз завдання може стати невід'ємною складовою планування роботи у класі та прийняття методичних рішень.

Оцінювання на основі кінцевих результатів

Оцінювання на основі кінцевих результатів було розроблено, принаймні частково, у відповідь на пересторогу, що освіта, аби бути значимою, має безпосередньо пов'язуватися з тим, чого батьки та освітяни хочуть досягти наприкінці. Оцінювання на основі кінцевих результатів охоплює розгляд, навчання (викладання) та оцінку навичок, які є важливими у реальних життєвих ситуаціях. Набуття таких навичок допоможе учневі стати активною дорослою людиною. З цієї точки зору, оцінювання розпочинається із виявлення того, які кінцеві результати бажані для даного учня (наприклад, бути в змозі користуватися громадським транспортом). Крок за кроком, аналогічно, як під час аналізу завдання, команда фахівців визначає, які види компетенції необхідні для отримання певних кінцевих результатів (наприклад, ті кроки або допоміжні навички, якими має оволодіти учень для досягнення бажаного кінцевого результату) та виявляє, які допоміжні навички уже засвоєні учнем, а які він ще має опанувати. Тоді можуть бути точно окреслені необхідні методичні підходи та розпочатися навчання.

Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання)

Теорія учнівських підходів до навчання (стилів навчання) передбачає, що учні можуть вчитися і вирішувати проблеми у різні способи, і що деякі з цих способів для них природніші, аніж інші. Тому, коли їх навчають або просять щось виконати у спосіб, відмінний від їхнього природного, створюється враження, що вони гірше виконують завдання.

Деякі спільні елементи, які можна ввести в оцінювання стилів навчання, — це типовий спосіб представлення матеріалу у класі (візуальний, звуковий, тактильний), зовнішні умови у класній кімнаті (жарко, холодно, шумно, добре освітлено, темно), особистісні характеристики учнів, очікування щодо успіху, якими наділена сама дитина та оточуючі її люди, зворотний зв'язок, який отримує дитина, занурюючись у навчальний процес (наприклад, похвала або критика), а також тип мислення, який дитина загалом застосовує для вирішення проблем (наприклад, шляхом проб та помилок, аналізу). Виявлення чинників, які позитивно впливають на навчання дитини, може бути дуже цінним для розробки ефективних стратегій втручання.

ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ЩОДО ТЕСТІВ Вибір відповідного інструментарію

Вибір тесту, який би відповідав конкретному учневі, потребує дослідження. Край важливо щоб ті, хто несе відповідальність за вибір тесту, використовували не лише наявні тести або ті, що «завжди використовувалися» адміністрацією району чи школи. Результати тестування дитини безперечно впливатимуть на рішення щодо придатності навчальної програми для дитини, на методичні рішення, на рішення про направлення дитини до певного закладу. І все це має надзвичайно важливі наслідки для дитини. Якщо дитину оцінюють із застосуванням інструменту, невідповідного для неї, ймовірно, що зібрані дані будуть неточними і призведуть до неправильних висновків, що, відповідно, зумовить неправильні рішення стосовно навчальної програми для цієї дитини. Це одна з причин, чому освітяни гаряче протестують проти стандартизованого тестування як підстави для ухвали рішень про сильні та слабкі сторони учня. Таким чином, ретельний вибір інструменту оцінювання є життєво важливим, як і потреба поєднання будь-якої інформації, зібраної у процесі тестування, з інформацією, отриманою в інший спосіб. Але, враховуючи кількість наявних стандартизованих тестів, постає питання: як фахівцеві у галузі спеціальної освіти вибрати правильний інструмент, що відповідав би конкретному учневі? Нижче подано кілька рекомендацій:

- Розгляньте, які саме групи навичок слід оцінювати, та визначте низку тестів, що вимірюють саме ці групи навичок. Низка книг може допомогти педагогові з'ясувати, які тести взагалі існують. Одна з рекомендованих книг — авторів П'єранджело і Джуліані «Загальний довідник про 301 тест для фахівця зі спеціальної педагогіки» (Pierangelo and Giuliani (2007), *Special Educator's Comprehensive Guide to 301 Diagnostic Tests*). Ця книга описує, що має на меті виміряти кожен із поданих тестів, для якої вікової групи він підходить, чи проводять його індивідуально, чи у групі (всі тести для дітей, у яких підозрюють порушення розвитку, мають бути індивідуалізовані), скільки часу триває проведення того чи іншого тесту та багато інших питань.

- Вивчіть, наскільки відповідає кожен зі знайдених тестів учневі, якого треба протестувати, і виберіть найвідповідніші. Так, цінним джерелом порад для оцінки тестів у США є «Чотирнадцята щорічна книга з питань виміру розумових здібностей» (*The Fourteenth Mental Measurements Yearbook* (Plake and Impara, 2001), у якій детально описані тести та міститься експертний огляд багатьох з них. Цей щорічний довідник, зазвичай, можна знайти у спеціалізованих бібліотеках для педагогів, в університетських бібліотеках, та у довідникових відділах публічних бібліотек. Видавці тестів сприяють доступу до відповідної літератури, щоб допомогти фахівцям визначитися, чи підходить певний тест конкретному учневі. Така література містить зразки тестових запитань, інформацію про те, як розроблялися тести, опис тих груп осіб (наприклад, етнічних, різновікових та навчальних груп), яких було залучено до групи норми, а також містить загальні рекомендації щодо проведення тестів та інтерпретації результатів.

Далі подано окремі питання, які фахівці мають брати до уваги, обираючи тести.

- Згідно з описом укладачів або експертів, що конкретно даний тест має вимірювати? Чи те, на чому сконцентровано тест, безпосередньо відповідає сфері навичок, які необхідно оцінити? Чи відповідатимуть результати учня на ті педагогічні запитання, які потребують відповіді? (Іншими словами, чи забезпечить тест тією інформацією про навчання, у якій виникла потреба?). Якщо ні, тест не підходить для конкретного учня і не має використовуватися.

- Чи валідний і надійний цей тест? Це два важливі аспекти будь-якого оцінювання (див: Розділ 5). Достовірність стосується ступеня, до якого тест здатний виявити те, що він покликаний виявити. Наприклад, якщо тест має на меті визначити ступінь тривоги, результати учня мають бути вищими у ситуації стресу, ніж у вільній від стресу ситуації. Надійність стосується того, наскільки результати дитини залишаються однаковими або подібними при повторних тестуваннях. Якщо тест не є надійним або якщо його надійність непевна — він не демонструватиме подібні результати при повторному тестуванні учня — його не слід використовувати. Видавці тестів надають низку зразків, які в цілому свідчать про надійність і валідність певного тесту.

- Чи той зміст/ сфера навичок, яку планують оцінювати тестом, відповідає певному учневі, враховуючи його вік та рік навчання? Якщо ні, немає сенсу використовувати такий тест.

- Якщо тест є орієнтованим на норму, чи відповідає група норми особливостям конкретного учня? Це питання обговорювалося раніше як важлива передумова для інтерпретації результатів.

- Чи має тест на меті оцінювати учнів, діагностувати конкретну природу порушення розвитку дитини або її навчальних труднощів, інформувати задля методичних рішень, чи буде використовуватися з дослідницькою метою? Багато тестів зможуть виявити, що учень має певне порушення або специфічну навчальну проблему, але результати можуть не підходити для планування навчання дитини. Може знадобитися додаткове тестування для визначення того, який тип навчання потрібен учневі.

- Чи проводиться тест індивідуально чи у групі? Згідно з Північно-Американським законодавством, групові тести не повинні проводитися для оцінювання дитини на предмет наявності порушення або для визначення того, чи належить їй навчатися у спеціальній школі.

- Чи потребує екзаменатор спеціального тренінгу для проведення тесту, запису відповідей учня, обрахування результатів тесту, інтерпретації тестових результатів? У більшості, якщо не в усіх випадках, відповідь на поставлене запитання буде позитивною. Якщо у школі немає нікого з відповідною підготовкою, хто міг би проводити чи інтерпретувати певний тест, тоді цей тест не слід застосовувати взагалі, за винятком випадків, коли школа організує оцінювання кваліфікованим фахівцем, який працює за межами школи.

- Чи впливатиме вірогідне порушення розвитку учня на процес проходження ним тесту? Наприклад, багато тестів проводяться з часовими обмеженнями на виконання завдань. Якщо ж в учня послаблена або менш розвинена рука, такий вид порушення негативно позначиться на тесті з обмеженим часом виконання (коли передбачається записування). Використання обмеженого часом тесту підходить лише для визначення того, як швидкість виконання впливає на результати. А для визначення справжнього рівня знань учня певного матеріалу підійде тест без часових обмежень. Можна також

зробити певні зміни в тестуванні для конкретного учня (наприклад, скасувати часові обмеження під час проходження тесту). Проте, якщо й вносити зміни, то результати також треба інтерпретувати із застереженнями. Стандартизовані тести спрямовані на їх проведення у незміненому вигляді, оскільки внесення змін порушує сам принцип стандартизації, і отже, більше не підлягають застосуванню ті норми, на які орієнтований такий тест.

- Наскільки подібними до завдань у класі є ті завдання тесту? Наприклад, якщо вимірюючи здатність до правопису, дитину просять розпізнати неправильно написане слово, то це може значно відрізнятись від того, як навички правопису зазвичай вимірюють у класі (відтворення слів по пам'яті). Якщо завдання тесту значно відрізняється від класних завдань, зібрана під час тесту інформація мало допоможе у передбаченні здатності до правопису чи забезпеченні корисною інформацією для методичного планування.

Вибір змістового наповнення тесту

Зміст тесту є важливим чинником, коли обирають між тестами, орієнтованими на норму (ТОН), та тестами, орієнтованими на критерії (ТОК). Зміст ТОН добирають відповідно до того, наскільки добре він ранжує учнів — від високого до низького рівня досягнень. Зміст ТОК визначають згідно з тим, наскільки добре цей він відповідає кінцевим навчальним результатам, що вважаються найважливішими. Хоча жоден тест не може виміряти все значиме, зміст для ТОК добирають на підставі його важливості у навчальній програмі, тоді як зміст для ТОН обирають відповідно до того, наскільки добре він дає змогу провести розрізнення серед учнів.

Не слід забувати, що будь-які тести національного, обласного (в межах штату) або районного рівня доводять до відома громадськості те, яких навичок і умінь мали набуті учні та який рівень досягнень вважається задовільним. Отже, органи управління освітою будь-якого рівня повинні ретельно аналізувати зміст тесту, який обрано або який розробляється. Через те значення, яке прийнято надавати високим балам за тестування, зміст стандартизованого тесту може дуже впливати на розробку навчального плану школи та стандартів успішності.

Інтерпретація тестів

Як було раніше зазначено, інтерпретація досягнень учня у виконанні ТОН пов'язується з результатами великої групи подібних учнів, котрі проходили тест у той час, як він був вперше унормований. Наприклад, якщо учень отримує 34-й результат тесту у ранжуванні за процентилем, це означає, що він має однакові чи кращі результати, як і 34 відсотки учнів відповідної групи норми. Такого типу інформація може бути корисною для ухвалення рішень про те, чи потребує учень додаткової допомоги або ж є кандидатом у програму для обдарованих дітей. Однак, тестовий результат дає небагато інформації про те, що насправді знає учень і що може робити. Валідність результатів у балах під час ухвалення рішення залежить від того, чи відповідає зміст ТОН очікуваним від учня знанням і навичкам за конкретною шкільною системою.

Застереження щодо тестування

Навіть якщо враховано все, про що йшлося вище, дехто все сумнівається у корисності традиційного тестування для ухвалення правильних рішень щодо навчання дітей. Багато освітян, стурбованих **обмеженнями**, притаманними тестам, вважають, що традиційні тести мало корисні для розуміння можливостей та особливих потреб окремої дитини. Занепокоєння надмірним використанням тестів під час оцінювання зумовлене також браком їх практичної користі для планування втручання. Історично складалося так, що тести не прагнули інтерпретувати таким чином, аби сприяти розробці багатьох конкретних стратегій. Хоча результати тестів допомагають визначити ті сфери знань, де учень може отримати гірші результати, порівняно зі своїми однолітками, вони не надто придатні для визначення конкретних і корисних для дитини змін у методиці чи навчальній програмі.

Схоже, що традиційні тести мають дуже мало спільного з програмою, за якою проводиться навчання. Це наводить на думку, що отримані у балах результати не відображають реальні знання учня у порівнянні з тим, чого насправді навчають у класі. Ще одна пересторога стосується занадто високої обізнаності з тестом — частого повторення, нездатності застосувати дані тесту якимось чином на практиці (наприклад, для розробки конкретних рекомендацій, заснованих на результатах тесту) та труднощів із застосуванням таких прийомів для моніторингу короткострокових результатів успішності.

Іноді трапляється неприємне ходіння по колу між вихідними даними та результатами у процесі оцінювання. Вчителі чи батьки можуть просити допомоги, оскільки учень стикається з проблемами, але оцінювання видає інформацію, лише більше чи менше констатує: «цей учень має проблеми».

Але може бути й таке, що не самі тести представляють мало відповідної інформації, а радше ті, хто проводять оцінювання, не здатні інтерпретувати результати тестування належним чином, із користю. Якщо ми задаємо запитання, які стосуються лише якоїсь відповідності (наприклад, чи відповідає учень характеристикам особи з розумовою відсталістю?) або про його загальні можливості (наприклад, яким є інтелектуальний потенціал цієї дитини), то саме на ці питання і буде отримано відповідь. Однак, такої інформації недостатньо, якщо метою є розробка ефективної та відповідної освітньої програми для учня.

ВИСНОВКИ

Очевидно, що наявні різноманітні методи оцінювання можна використовувати для діагностування в учня потенційних порушень розвитку. Необхідні як формальні, так і неформальні методи для отримання найбільш цілісного уявлення про можливості дитини. Зрештою, вам необхідно розуміти усі різноманітні методи. Вкрай важливо добирати інструменти оцінювання обережно, так само як необхідно поєднувати будь-

яку інформацію, отриману шляхом тестування, з інформацією, отриманою із застосуванням інших підходів. Враховуючи наявну нині кількість стандартизованих тестів, справа вашої професійної відповідальності — переконатися, що ви розумієте різні методи оцінювання та цілі їх застосування.

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

- **Автентичне оцінювання:** це метод орієнтованого на досягнення оцінювання, який передбачає застосування знань у практичному житті, у реальному життєвому середовищі, або моделювання такого середовища через використання видів діяльності з реального життя.

- **Аналіз завдань:** передбачає поділ певного завдання на базові послідовні кроки, складові частини, навички, необхідні для виконання цього завдання.

- **Вимірювання на основі навчальної програми (ВОНП):** метод оцінювання, що передбачає виконання завдань упродовж обмеженого часу, а потім представлення результатів у графічному вигляді.

- **Група норми:** велика кількість дітей, які є репрезентативними стосовно всіх дітей певної вікової групи.

- **Динамічне оцінювання:** метою такого типу оцінювання є вивчення природи навчання задля збору інформації, необхідної для внесення змін у навчальний процес та покращення рівня викладання.

- **Екологічне оцінювання:** передбачає безпосереднє спостереження та оцінювання дитини у різних середовищах, де вона, зазвичай, функціонує.

- **Критерій:** стандарт, за яким обраховуються бали в орієнтованому на критерії тесті. Критерій представляє прийнятний рівень володіння матеріалом.

- **Найвищий рівень тесту:** рівень, на якому учень припустатиметься передбачуваної кількості помилок, і відповідно всі наступні запитання тесту йому вже не пропонують, оскільки передбачають, що учень продовжуватиме давати неправильні відповіді.

- **Найнижчий (базовий) рівень тесту:** такий рівень виконання завдання, нижче якого учень даватиме правильну відповідь на всі запитання тесту.

- **Натуралістичне оцінювання:** методика оцінювання, заснована на досягненнях, яка передбачає застосування знань у реальних життєвих ситуаціях, реальному оточенні, або моделювання такого оточення через використання реальних життєвих ситуацій та реальних видів діяльності.

- **Неформальний облік навичок читання:** комерційний **Корисні ресурси** (типовий) або підготовлений вчителем інструмент для діагностики труднощів у читанні,

оцінювання прогресу учня, планування видів втручання для учня.

- **Неформальні (неофіційні) тести:** методи, які не мають на меті порівняння із ширшою групою учнів, окрім тих учнів, яких безпосередньо охоплюють такі тести.
- **Обмеження, властиві тестуванню:** традиційний для тестів брак інформації про потреби та можливості конкретного індивіда.
- **Оцінювання за допомогою портфоліо:** процес збору робіт учня для перевірки зусиль, прогресу, досягнень в одній чи більше сферах.
- **Оцінювання на основі кінцевих результатів:** передбачає аналіз, розвиток та оцінювання тих навичок, які є важливими для реальних життєвих ситуацій.
- **Оцінювання на основі навчальної програми (ООНП):** різновид прямого оцінювання. Тести успішності у такому випадку безпосередньо орієнтовано на навчальну програму.
- **Оцінювання учнівських підходів до навчання (стилів навчання):** оцінювання, яке є спробою визначити ті фактори, які впливають на навчання дитини.
- **Оцінювання, орієнтоване на досягнення:** див. натуралістичне оцінювання (терміни взаємозамінні).
- **Показове портфоліо:** таке портфоліо містить лише найкращі роботи учня і, зазвичай, не включає його поточні роботи. Учень сам формує таке портфоліо і вирішує, які роботи туди вміщувати.
- **Портфоліо або облік, які веде вчитель:** таке портфоліо містить тестові завдання учня, зразки робіт і ведеться учителем. Містить роботи, не відібрані учнем до свого показового портфоліо.
- **Портфоліо:** цілеспрямований збір робіт учня, які репрезентують його зусилля, прогрес та досягнення в одній чи більше сферах.
- **Робоче портфоліо:** укладають усі — вчитель, учень, батьки. Містить як поточні, так і підсумкові роботи учня.
- **Стандартизація:** стосується структурування тестового матеріалу, процедур проведення тестування, методів обрахунку результатів, методик інтерпретації результатів.
- **Стандартизовані тести:** тести із детальним описом процедур їх проведення, визначення часу, методів обрахування балів, яких слід чітко дотримуватися для отримання валідних і надійних результатів.
- **Тести, орієнтовані на зміст:** тести, які стосуються опанування специфічних

визначених навичок; результати виконання тесту учнем вказують на те, чи він опанує ці навички.

- **Тести, орієнтовані на критерії (ТОК):** тести, результати яких обраховуються в балах відповідно до певного стандарту чи критерію, що за рішенням вчителя, школи або укладача тестів представляють прийнятний рівень володіння матеріалом.

- **Тести, орієнтовані на норму тести (нормативні тести, ТОН):** ці тести не піддають інтерпретації відповідно до якогось абсолютного стандарту чи критерію (наприклад, 8 з 10 — правильні відповіді), але радше відповідно до того, як можна порівняти досягнення учня з досягненнями конкретної групи осіб.

- **Тести, орієнтовані на стандарти:** тести, що вимірюють відповідність учнів стандартам того, що вони мають знати та вміти виконувати з різних предметів у різні роки навчання.