

*Джуді Лупарт. Поточний контроль та оцінка навчальної діяльності в інклюзивному класі // 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»).*

Andrews, J., & Lupart, J. L. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children* (2nd ed.). Scarborough, ON Nelson.

## **Поточний контроль та оцінка навчальної діяльності в інклюзивному класі**

*Джуді Лупарт*

### **Цілі розділу:**

1. Дати характеристику принципів поточного контролю й оцінки навчальної діяльності та пояснити їх зв'язок із плануванням навчального процесу.
2. Обґрунтувати необхідність врахування учнівської думки в оцінюванні та заохочення до аналізу власної навчальної діяльності.
3. Розглянути інклюзивні методи оцінювання.
4. Підкреслити важливість застосування різних форм поточного контролю й оцінки.
5. Визначити роль тестування у здійсненні поточного контролю й оцінки.
6. Пояснити, як вибір методів оцінювання залежить від змісту, що вкладається в поняття освіченості.
7. Підкреслити неперервність поточного контролю й оцінки, в тому числі вивчення характеру навчальної діяльності.

Дуг Вашон готувався заповнювати таблиці успішності за осінній семестр. Це був його перший рік на посаді вчителя в початковій школі. До того він два роки працював учителем на замінах, навчаючи четверокласників. Під час педагогічної практики Дуг разом зі своїм наставником багато уваги приділяти оцінці портфоліо для надання батькам інформації про успіхи їхніх дітей. Він також був присутній на зустрічах учителя з батьками та учнем, де той розповідав про свої навчальні досягнення. Дугу подобалася ця модель оцінювання, з якою він познайомився студентом-практикантом і продовжував удосконалювати в перші роки під керівництвом досвідченого колеги. Тепер він мав чудову нагоду самостійно втілити її на практиці.

У першому семестрі учитель був постійно зайнятий. Він допомагав дітям сформувати власні портфоліо та аналізувати досягнутий прогрес. Дуг також старався якомога більше спостерігати за учнями. Але оскільки в класі було декілька дітей з проблемами навчання й поведінки, дні проходили дуже швидко. Отже, педагог розумів, що тепер йому самому доведеться виконувати це складне завдання — оформляти таблиці успішності для всього класу, а ще йому варто дещо змінити свій підхід до оцінювання.

Три тижні тому Дуг попросив дітей взяти додому свої портфоліо, записи із саморефлексією та бланки для батьківських зауважень. Переглядаючи ці зібрання учнівських робіт та вивчаючи коментарі й запитання від батьків, він робив нотатки, щоб згодом долучити їх до таблиць та обговорити з батьками під час запланованих зустрічей. Крім того, вчитель накреслив деякі навчальні цілі для індивідуальних дітей до кінця року.

Наприклад, мати К'яри цікавилася, чому в портфоліо її дочки не входили результати тестування. Вона бажала знати, як успіхи дівчинки в читанні порівнювалися з показниками інших дітей. На початку осіннього семестру Джоан, асистент учителя, допомогла вибрати для К'яри книжки належного рівня складності, що відповідав рівню другого класу. Зі свого боку, Дуг намагався надавати допомогу учениці в інший спосіб, наприклад, деякі пояснення й завдання з математики й природознавства він записував на диктофон, а також організував спільні заняття читанням з учнями першого класу, де дівчинка читала молодшим дітям цікаві історії й оповідання, поступово дедалі впевненіше. Учитель та його асистент відмічали повільне але стабільне покращення навичок читання. Разом з тим, Дуг сумнівався в доцільності тестування для К'яри. По-перше, якщо тест дійсно потрібен, то який саме? По-друге, як результати тесту допоможуть надавати учениці кращий супровід?

Батько Джастіна хотів знати про його навички письмового мовлення. Йому сподобалося невелике оповідання в портфоліо, одне з тих, яке хлопчик написав сам. Разом з тим, він запитував про успіхи сина з редагування й компоновки твору. А ще його цікавило, як сам Джастін оцінює свої здібності з творчого письма.

Непросте запитання поставити батьки Ребекки. Як підхід Дуга до оцінювання пов'язаний із його педагогічною філософією? Вони зауважували, що не мають на меті критикувати методи вчителя і їхні запитання продиктоване цікавістю й переконаністю у великому значенні освіти.

Таким чином, закінчення першого семестру самостійної роботи із подальшим заповненням табелів виявилися для Дуга досить напруженим періодом. Ці труднощі то пригнічували його, то додавали ентузіазму. Педагог усвідомлював, що може багато навчитися в дітей та їхніх батьків. Він переглядав свої нотатки з нещодавно відвіданого тренінгу з теми оцінювання для вчителів-практиків, а також дістав свої студентські матеріали з прослуханого в коледжу курсу. З них він сподівався отримати нові ідеї, щоб збагатити свій репертуар методик оцінювання й підвищити рівень педагогічної майстерності.

В цьому прикладі відображено декілька запитань, з якими довелось зіткнутися учителю-початківцю. Вони є типовими для багатьох педагогів, що беруться за складну й корисну справу — намагаються визначити й розкрити потенціал кожного учня в своєму класі.

## ВСТУП

Зазвичай у професійній діяльності вчителя постають такі запитання:

- Як оцінити всіх учнів справедливо й належним чином?
- Як отримати адекватне уявлення про результати навчальної діяльності учнів?
- Чи можна знайти відповіді на ці запитання шляхом проведення тестів? Якщо так, які тести варто обрати? Чи потрібно самостійно їх розробляти? Які ще методи допоможуть визначити результати навчальної діяльності дітей?
- Як зібрати достатньо інформації для зваженого планування навчального

процесу? Які дані слід збирати?

- Коли накопичено достатньо інформації, як справедливо її оцінити?

Ці запитання змушують нас по-новому поглянути на проблему поточного контролю й оцінювання в навчанні. Наразі це одна з провідних тем у дискусіях щодо реформування школи та впровадження освітніх стандартів (див. напр. Сміт (Smith), 1997). У цьому розділі відбито сучасні погляди й питання, що свідчать про значну роль оцінювання в повсякденній роботі вчителя інклюзивного класу; а також запропоновано різноманітні методики. Поточний контроль та оцінка нерозривно пов'язані із завданнями шкільного навчання (Нейл (Neill), 1997), і в контексті поваги до індивідуальності необхідно разом серйозно й критично поміркувати над тим, чого справді потребують учні (Ноддінгс (Noddings), 1997). Відповідно, освітні стандарти мають *не стандартизувати* навчання, й навпаки, *робити його більш особистісноорієнтованим* (Рейджелут (Reigeluth), 1997) для забезпечення потреб усіх дітей у наших класах.

Учителів та батьків завжди цікавить оцінка базових академічних досягнень учнів їхньої школи в порівнянні з аналогічними показниками в країні та світі. Незалежно від масштабу його проведення: на рівні окремого класу, навчального округу, на державному чи міжнародному рівні — будь-яке оцінювання має на меті визначити найбільш доцільні й корисні методи й підходи з точки зору освіти. Рішення щодо надання спеціальних освітніх послуг, формулювання належних освітніх цілей, вибору оптимальних стратегій та з'ясування ефективності програм значною мірою ґрунтуються на даних оцінювання (Пайк і Саленд (Pike & Salend), 1995). Тому, добре продумане, воно допомагає створити умови для успішного навчання всіх дітей в інклюзивному класі.

## ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ПОТОЧНИЙ КОНТРОЛЬ» ТА «ОЦІНКА»

Поточний контроль та оцінка тісно пов'язані одне з одним, з навчально-методичним забезпеченням (курукулумом) та з методикою навчання. Вони покликані сприяти оптимальному розвитку й активізації пізнавальної діяльності. Поточний контроль та оцінка здійснюються впродовж усього року, щоб відповідним чином будувати подальший навчальний процес та формувати програму з урахуванням індивідуальних учнівських потреб (формульоване або поточне оцінювання та оцінка якості навчання) (Вілсон (Wilson), 1996). Обидва типи оцінювання необхідно інтегрувати до загальної організації навчання, а не використовувати як окремі додатки (Сміт (Smith), 1997). В рубриці «Роздуми фахівця», цього разу присвяченій проблемам оцінювання в школі (вставка 1), Роберт Вілсон з Університету Квінс пояснює значення оцінювання в забезпеченні ефективного навчання всіх дітей. Автор статті наголошує на необхідності враховувати думки самих учнів у цьому процесі. Таким чином, поточний контроль та оцінка здійснюються *спільно* з дітьми, а не *за* них.

Терміни «поточний контроль» та «оцінка» часто вживаються в синонімічному значенні. Поточний контроль (англ. *assessment*) — це, по суті, збирання даних, коли вчитель та учень поступово накопичують інформацію про результати навчальної діяльності (що?) та способи їх досягнення (як?). З іншого боку, оцінка (англ. *evaluation*) допомагає визначити, «наскільки добре» навчається учень порівняно зі своїми власними можливостями, з іншими дітьми, а також відносно вимог навчальної програми — іншими словами, це процес співвіднесення з певними стандартами якості (Ерл і Казінс (Earl and Cousins), 1996; Нейл (Neill), 1997). У цьому розділі ми виходимо з визначення цих понять,

що подано в документі «Принципи справедливого оцінювання учнів у канадській освіті» (*Principles for Fair Assessment Practices for Education in Canada*, 1993). В ньому викладено концептуальну базу з рекомендаціями щодо судження про рівень навчальних результатів, виставлення балів та інтерпретації даних, зібраних шляхом поточного контролю.

У широкому розумінні, оцінювання — це процес збирання й інтерпретації даних, що має на меті: (1) інформувати учнів та їхніх батьків (чи опікунів, залежно від ситуації) про досягнуті успіхи у формуванні передбачених програмою знань, умінь, навичок, установок та поведінки; а також (2) інформувати осіб, уповноважених приймати рішення відносно учнів (наприклад, про вибір методів навчання, встановлення діагнозу, направлення дитини до певного класу чи навчального закладу, переведення до наступного класу, надання сертифікату про закінчення школи, створення навчального плану (курукулуму), розроблення освітніх програм, запровадження нормативних положень).

## Вставка 1. Роздуми фахівця

### ОЦІНЮВАННЯ В ШКОЛІ

*Роберт Вілсон (Robert J. Wilson) є автором книжки «Assessing Students in Classrooms and Schools» («Оцінювання учнів на уроці та в школі»). В ній він знайомить читача з уявною героїнею — вчителькою Кейті — та поступово розкриває характер її обов'язків з оцінювання учнів. Крім роботи шкільного вчителя, Роберт Вілсон також викладає на факультеті педагогіки в Університеті Квінс.*

Дослідники лише віднедавна почали з'ясовувати, що вчителі роблять і що мають робити в плані оцінювання. Раніше фахівці намагалися переконати педагогів слідувати їхньому прикладу. Тобто, самостійно розробляти тести на основі принципів вимірювання, що придатні тільки для масштабного впровадження. На щастя, ця ідея не прижилася.

Разом з тим, у нормативному полі, що регулює діяльність навчальних закладів, зберігається положення про те, що потрібно оцінювати всіх учнів одночасно, в той самий спосіб і за тими самими критеріями. Такі вимоги ускладнюють роботу вчителя, який навчає дітей з особливими потребами. Вони визначають зміст, методику й очікувані результати навчання й часом призводять до прикрих побічних наслідків для дітей, що не вписуються в існуючу середньо статистичну норму. Якщо ви потрапили в таку ситуацію, то доведеться або змінювати її або пристосовуватися.

У класах, де домінує така об'єктивна політика, було зроблено цікаве спостереження: вчителі витрачають багато часу на документування виконаної роботи й мало часу приділяють документуванню роботи, виконаної добре. Ми погоджуємося: якщо діти пройшли певний матеріал або виконали завдання, це необхідно фіксувати. Але головне питання полягає в тому, наскільки успішно вони його засвоїли. Іншими словами, варто оцінювати прогрес.

Оцінювання допомагає учням відповісти на такі запитання:

1) Що я вмію робити?

2) Як це пов'язано з тим, що я повинен уміти?

3) Як мої вміння й навички співвідносяться з уміннями й навичками інших дітей?

З цього погляду дуже корисним є зібрання учнівських напрацювань. Воно слугує наочною ілюстрацією того, що вміє робити дитина. Багато вчителів і навчальних закладів тепер обирають саме цей метод для регулярного звітування перед батьками про навчальні результати їхніх дітей. Батьки приходять до школи, й учень влаштовує «виставку» своїх досягнень, супроводжуючи кожну роботу коментарями й поясненнями. Іноді під час таких зустрічей учасники також переглядають табель успішності, а іноді достатньо одного портфоліо. Батькам такий метод подобається своєю конкретністю, тоді як учням приємно побути в такій відповідальній ролі та відчувати себе в центрі уваги.

У деяких випадках у портфоліо чи в іншому документі пояснюється, як продукти навчальної діяльності учня співвідносяться із передбаченими програмою вимогами щодо рівня знань, умінь і навичок. Ще краще, коли є відповідні стандарти зі шкалами для визначення рівня індивідуальної дитини. Дедалі більше провінцій Канади працюють над створенням чітких методичних рекомендацій, де прописані такі вимоги для учнів різного віку. (Якщо у вашій школі їх немає, можна завантажити з Інтернету методичні рекомендації іншої провінції й користуватися ними!)

Для дітей з особливими потребами навчальні цілі такі самі, як і для решти учнів. Нехай вони відстають від однокласників чи потребують можливості продемонструвати свої знання й уміння в інший спосіб. Але тим не менше, для них важливо вивчати той самий матеріал і виконувати такі самі завдання, що й їхні однокласники.

Аналогічні запитання іноді ставлять батькам. Зазвичай, вони хотіли б знати, яке місце займає їхня дитина в класі за своїм рівнем знань умінь і навичок. При цьому зауважується, що необов'язково надавати таку інформацію в кожному таблиці успішності, підраховувати її у відсотках та/або позначати звичайною оцінкою відповідно до прийнятої системи. Повідомляти такі дані батькам можна під час їхніх регулярних візитів до школи або час від часу, коли трапляється нагода поспілкуватися, чи в письмовій формі, за потреби. Це значно легше, ніж залагоджувати негативні наслідки, коли така порівняльна оцінка не надається. Разом з тим, у деяких місцях існує нагальна потреба в таких даних. І якщо школи й учителі неспроможні їх забезпечити, то в найближчому майбутньому можна очікувати появи окремої програми тестування, що робитиме це за них.

Й остання рекомендація: довіряйте дітям. Учні можуть розповісти, що вони думають, пояснити, що мається на увазі, й допоможуть зрозуміти, що вони намагалися зробити. Тому найкращим інструментом оцінювання є звичайна бесіда. Водночас, це має бути справжнє спілкування, а не формальне опитування. Коли двоє людей бачать одну й ту саме картину та однаково її розуміють, можна бути певним, що кожен з них отримає надійну інформацію.

Крім того, залучайте учнів до оцінювання власної роботи й роботи товаришів (мова не йде про виставлення оцінок). Зрештою, ми переглядаємо написане й вносимо зміни, бажаючи його покращити. Якщо доручити цю справу учням, вони також зможуть вдосконалюватися.

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ЗДІЙСНЕННІ ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ Й ОЦІНКИ

Успішність поточного контролю й оцінки, а також можливість з користю застосувати їх результати багато в чому залежить від учителя (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996). Існує три методи збирання значимих даних з метою поточного контролю й оцінки:

1) моніторинг навчальної діяльності учнів шляхом спостереження та фіксування виконаної ними роботи.

2) перевірка результатів навчальної діяльності за допомогою різних методик тестування.

3) з'ясування «поточної динаміки» спільно з учнями, враховуючи їхню думку, тобто як вони розуміють поданий матеріал та яку користь з нього отримують (Нейл (Neill), 1997).

Реалізація цих завдань вимагає взаємодії між учителем та учнем. Адже обидва відіграють значну роль у моніторингу навчальної діяльності та її результатів і спільно аналізують рівень розуміння матеріалу.

### Особистісно-орієнтований характер поточного контролю й оцінювання

До вирішення цих трьох завдань учитель має підходити з позицій особистісно-орієнтованого навчання. У 1993 році Американська психологічна асоціація опублікувала набір орієнтованих на учня психологічних принципів, які визначають перебіг навчальної діяльності (див. МакКомбс (McCombs),

1997; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). В цих принципах визнано вплив інтелектуальних, мотиваційних, розвиткових, особистісних і соціальних чинників на формування нових знань, умінь і навичок. Також, у них наголос зроблено на індивідуальність учня. Думка дітей про самих себе, з одного боку, та думка вчителя про них, з іншого, має велике значення для навчання, а тому їй приділяється велика увага в процесі поточного контролю й оцінки. Те, як учні сприймають різні аспекти навчання на уроці, напряму пов'язано з рівнем їхньої успішності й мотивації. Таке учнівське сприйняття впливає на ці показники значно більше, ніж оцінка вчителем своєї педагогічної практики. Застосування особистісно-орієнтованого підходу веде до покращення ставлення дитини до навчання, що сприяє активізації її пізнавальної діяльності та підвищенню досягнень (МакКомбс (McCombs), 1997).

В особистісно-орієнтованому підході акцент робиться на індивідуального учня: спадковість, досвід, погляди, життєві умови, таланти, інтереси, здібності й потреби. Він поєднується з акцентом на навчання, тобто на застосуванні даних останніх досліджень про характер процесу пізнання і про те, як він відбувається; на впровадженні найефективнішої педагогічної практики, здатної забезпечити найвищий рівень мотивації, навчання й досягнень для всіх учнів. Цей подвійний фокус створює основу й задає орієнтири в організації навчального процесу (МакКомбс (McCombs), 1994, с. 4).

Проте, в оцінюванні учні довгий час залишалися осторонь, і їхні думки та досвід не враховувалися (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996). Сучасні наукові дані свідчать про важливість рефлексії у власному навчанні, оскільки вона допомагає конструювати смисл та набувати компетентності (Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). До того ж, беручи до уваги дедалі складніші реалії життя в сучасному суспільстві, вдумливе оцінювання свого навчання має для індивіда велике значення.

Оцінювати учня в першу чергу має він сам. Ми прагнемо, щоб діти навчалися впродовж усього життя з власної ініціативи, а не перекладали цей обов'язок на інших; щоб «пошук» знань став їхньою внутрішньою потребою. І тому, щоб перевірити себе, вони мають формулювати свої власні запитання й створювати свої власні тести. (Ерл і Казінс (Earl & Cousins), 1996, с. 18)

До цього часу ми мало замислювалися над тим, як учні розуміють матеріал, що вивчається в школі. Однак цей чинник необхідно враховувати, разом з учнівською рефлексією та оцінкою свого шкільного навчання. Для гармонізації індивідуальних характеристик дитини, навчально-методичного забезпечення (курикулуму) та освітнього середовища в першу чергу слід «слухати, що говорять діти» (Пейлі (Paley), 1986, с. 122).

Джиліан Бікертон (1994) рекомендує поміркувати над поглядами на навчання самих дітей. У її дослідженні на запитання, як вони розуміють сутність навчання, учні першого класу зазвичай відповідали, що це «гарна робота» або конкретні види діяльності, наприклад навчання читати. Старші учні демонстрували дедалі глибший рівень рефлексії: «Коли дійсно стараєшся, можна покращити свій результат» (3 клас); «Навчання дає змогу отримувати знання й навички з тієї чи іншої діяльності, щоб потім без проблем її виконувати» (5 клас); «Навчаючись, людина дізнається про речі, які раніше були їй невідомі, й починає розуміти їх» (7 клас) (Бікертон (Bickerton), 1994, с. 6–8). Отже, з віком погляди дітей змінюються, що зумовлено їхнім розвитком і розширенням шкільного досвіду (Кейс (Case), 1992). Таку зміну поглядів у міру зростання дитини необхідно прийняти й враховувати в організації навчання та оцінювання.

Так, Вівіан Пейлі зауважує (1986): «Головне на уроці — це мислення учня... І тут поряд має бути людина, здатна вислухати, відповісти, й допомогти звести воєдино важливі слова з різних учнівських інсайтів» (с. 127). Працюючи з учнями підготовчого класу, Пейлі (Paley, 1981) намагалася виходити з початкових уявлень дітей про одиниці виміру та заохочувала формування цього поняття під час виконання різних завдань. Спочатку спроби вчительки пояснити дітям стандартні способи й одиниці вимірювання були марні. Діти не сприймали їх та надавали перевагу «власним» поняттям, набагато ближчим для них (наприклад, довжину килимка вони виражали кількістю однокласників, що ставали в ряд, або поняття «багато» передавали просто великими числами). Тому, оцінюючи їхнє розуміння чисел, Пейлі спиралася на явлення самих дітей. Наприклад, в одному з завдань учні мали виміряти столи для свята й могли самі вибирати інструменти вимірювання.

Довжина першого столу була «чотири лінійки»; другого — «два великі блоки з будівельного конструктора й один середній»; третього — «три дерев'яні палички»; і четвертого — «одна довга мотузка». Після вимірювання ми виклали поряд на килимку довжину кожного столу, представивши її відповідно лінійками, блоками, паличками та мотузкою.

Едді: Дивіться, вони всі закінчуються там само!

Учитель: То що це говорить нам про столи?

Всі: Вони однакові.

Учитель: Який спосіб вимірювання зручніше використовувати далі на уроці

малювання?

Всі: Мотузку.

У цій ситуації лінійки, блоки, шматочки деревини й мотузка знову відсунули на другий план поняття пронумерованих дюймів. Діти не були готові виражати свої ідеї за допомогою чисел (Пейлі (Paley), 1981, с. 106)

Таким чином, думка учня враховується шляхом інтеграції його поточного розуміння й підходів до навчальної діяльності в процесі оцінювання та організації навчання, а також шляхом його залучення до процесу оцінювання. Узгодженість трьох складових: індивідуальних характеристик учнів, навчально-методичного забезпечення (курикулуму) й оцінювання — робить навчання більш ефективним. Декілька рекомендацій щодо її забезпечення наведено далі в рубриці «Професійний портрет» (див. вставку 10.2).

## Вставка 2. Професійний портрет

### ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ. ЗАМІТКИ РЕСУРСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*Дебора Фейрхерст (Deborah Fairhurst), магістр педагогіки, працює заступником директора й ресурсним учителем у початковій школі ім. Юджина Коста та має багатий досвід роботи з дітьми з труднощами навчання.*

Я навчаю дітей з підготовчого по шостий клас. Наше місто динамічно розвивається і школа розташована в районі, де проживають родини з високим рівнем достатку. Загалом, школу відвідує трішки більше 500 дітей. Середня наповнюваність класів— 27 учнів. У нас є діти з обмеженими можливостями навчання, із соціальними/емоційними й поведінковими потребами, а також обдаровані діти. Всі вони інтегровані до звичайних класів. На своїй посаді я виконую адміністративні обов'язки та проводжу уроки, замінюючи вчителів, щоб дати їм час для підготовки. До того ж я є ресурсним спеціалістом з навчання (Instructional Resource Person), тобто я оцінюю розроблення індивідуалізованих навчальних планів для цих дітей з особливими потребами.

Більшість учнів нашої школи походить із забезпечених родин. Вони мають чудові умови для розвитку мови, формування навичок грамотності, для відпочинку й подорожування. Деякі з них уміють читати ще до підготовчого класу. Багато інших дітлахів достатньо добре читають і пишуть до завершення 1 класу. Тому учні, які стикаються з труднощами, мають перед собою приклад цієї просунутої референтної групи, яка демонструє високі академічні показники. Нажаль, так чи інакше, вони порівнюють себе з ровесниками й вирішують, що в них нічого не виходить. Як наслідок, початковий ентузіазм і надії, з якими вони вперше відчинили двері школи, кудись зникають. Їм на зміну приходить розчарування й бажання махнути на все рукою. Під час уроків учителю допомагають батьки-волонтери. Вони теж чимало засмучуються, коли бачать, як складно їхній дитині дається матеріал, який швидко засвоюють однокласники.

У цьому я вбачаю найбільшу проблему. На мою думку, передусім необхідно

пам'ятати, що всі діти навчаються. Це дає змогу оптимістично оцінити їхній потенціал. При цьому кожен з них опановує знання й навички в своєму індивідуальному темпі. І тут важливо не просто визнати існування багатоманітності й цінувати її. Виробити таке ставлення нелегко, зокрема в час високих вимог щодо підзвітності навчальних закладів, яку зовнішні установи намагаються забезпечувати за допомогою стандартизованих тестів, підручників, навчальних планів і програм, і педагоги змушені цих вимог дотримуватися. А ще моє завдання ускладнюється тим, який зміст школа вкладає в прагнення «найкращих результатів», що відображене в загальній меті нашого закладу. Адже в багатьох випадках це означає, що ми зосереджуємо увагу на високих академічних показниках. Вони починають здаватися важливішими за інше наше завдання — допомагати кожній дитині знайти свій найефективніший шлях до особистого зростання й упевнено долати його. Та зазвичай у будь-якій школі ситуація складається таким чином, що, намагаючись підлаштувати оцінювання й методику викладання під середній рівень розвитку й вище, ми забуваємо про важливу групу дітей. Тому, на мій погляд, в оцінюванні краще виходити з існування певного континууму навчання, де є місце для кожної дитини, і замість того, щоб шукати невдачі, набагато доцільніше підкреслювати її успіхи на шляху до знань. Отже, оцінюючи дитину, я кожного разу ставлю перед собою такі запитання:

1. Що з поміченого або почутого в процесі взаємодії з дитиною, допоможе мені зрозуміти, як вона сприймає дане завдання?

2. Яка тактика втручання буде оптимальною — поставити запитання чи запропонувати нову діяльність, аби допомогти дитині зосередитися та краще зрозуміти матеріал?

Як правило, під час індивідуального оцінювання я прошу учня дати характеристику власної навчальної діяльності, зокрема розповісти про свої підходи й стратегії навчання. Але я не дозволяю собі робити висновки тільки на підставі такої розмови. Практика показала, що часто потрібно додаткове спостереження й опитування. Воно дає змогу компенсувати брак металінгвістичних навичок, внаслідок якого дитина не може повною мірою описати свою навчальну діяльність.

Іноді спостереження й оцінювання допомагає мені краще зрозуміти, як дитина представляє інформацію. Разом з тим, час від часу в подальшій роботі з учнем мені доводиться визнати, що заслуга в покращенні її навчальних результатів належить не мені, а однокласнику, який краще за мене допоміг їй зрозуміти той чи інший аспект теми.

Найбільше мені подобається ситуація, коли учень уміє чітко описати власне навчання. Тоді оцінювання лише підтверджує його самооцінку, і на її основі формується та чи інша програма втручання. Якось я попросила ученицю 4 класу на ім'я Британі відредагувати свій твір. Дівчинка спочатку мала знайти в ньому всі слова, написані неправильно. Учениця вибачилася й пояснила, що не вміє цього робити. Вона розповіла, що давно припускається орфографічних помилок і тепер погано пам'ятає образи слів. Згодом, у процесі спостереження я переконалася, що визначена нею причина була досить ймовірною.

Також, це був відправний пункт нашої подальшої роботи. Ми разом вивчали правила написання слів, і Британі успішно їх засвоювала. Вона навчилася розрізняти словотворчі моделі й розвинула навички візуалізації. Таким чином, дівчинка змогла задовольнити потребу, яку сама для себе визначила.

На мій погляд, для дітей більше користі має оцінювання, яке не акцентує увагу на недоліках, а сприяє зростанню. І робота вчителя буде ефективнішою, якщо він використовує оцінювання для з'ясування індивідуальних способів навчання, які обирає для себе кожен учень, замість того щоб блокувати їх.

## ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ

Чому важливо ретельно підходити до вибору способів поточного контролю й оцінки діяльності наших учнів? Роберт Штернберг з Йельського університету піднімає істотні питання: від методів викладання залежить те, які вміння й навички зможуть продемонструвати учні; а методи оцінювання можуть завадити їх продемонструвати. Вчений переконаний (Штернберг (Sternberg),

1998a): необхідно розірвати «зачароване коло», в якому оцінювання дійсно допомагає спрогнозувати майбутній рівень успішності в школі, проте спосіб, у який воно здійснюється, важко назвати інклюзивним. Тому, щоб створити умови для такого інклюзії, оцінювання має бути автентичним.

### Автентичне оцінювання

Існує багато варіантів визначення концепції автентичного оцінювання (Ньюман (Newmann), 1998; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994). Таке оцінювання сприяє кращій організації навчання, допомагає залучити учнів до процесу оцінювання, забезпечує комплексність, дає змогу оцінити розуміння абстрактних понять, навички вирішення проблем, застосування, інтерпретації, а також відображає місцеві норми й цінності (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998; Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994; Пайк і Саленд (Pike and Salend), 1995).

Під автентичністю мається на увазі «ступінь зв'язку між тестом, діяльністю чи продуктом, що використовується в процесі оцінювання, та його реальним референтом» (Вайнбург (Wineburg), 1997, с. 62). Незалежно від обраної форми оцінювання, саме оцінювання, його мета й освітні цілі мають бути чітко пов'язані між собою (Флоуден (Floden), 1994). Дуже корисними в оцінюванні є тести, якщо вони відповідають педагогічним стандартам (Віггінс (Wiggins),

1998) та якщо існують достатні підстави для отримання даних, які може забезпечити певний тест.

### Автентична педагогіка й автентичне оцінювання

Автентичне оцінювання бере свій початок з автентичної педагогіки (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998; Ньюман, Маркс і Гамарон (Newmann, Marks, Gamaron), 1996). Так, Ньюман підкреслює (1998), що автентичне оцінювання «починається з бачення інтелектуальних досягнень, а не з набору оцінювальних процедур» (с. 19).

Автентичні навчальні завдання відображають актуальні й значимі проблеми з «реального життя», які сприяють розвитку абстрактного розуміння. Наприклад, коли учні прогнозують, експериментують, спостерігають, пояснюють та переглядають свої

попередні припущення на уроці з фізики, вони залучені до «справжньої» наукової роботи, а не просто слухають або читають про неї (Пі (Pea), 1993). Джиліан Бікертон (Бікертон і Порат (Bickerton & Porath), 1997) організувала «інженерне змагання» для учнів початкової школи. Учасники мали розробити конструкцію судна площею максимум 600 см<sup>2</sup>, яке б трималося на воді, було «придатним для плавання» та здатним нести

500 г вантажу. Так діти стали науковцями. Вони обговорювали питання плавучості в «наукових кружках», експериментували з формою, матеріалами й місткістю; провадили «ходові випробування» різних зразків; переробляли свої моделі; й записували спостереження. Цей навчальний досвід допоміг їм в автентичних умовах опанувати такі поняття як плавучість та щільність та оцінити власне навчання. Вони аналізували найважливіші чинники, під дією яких корабель пливе по воді.

Обидва борти мого корабля були однакової ваги, тому він тримав рівновагу. В корабля мають бути тонкі борти.

Так він побудований. Усе, що потрібно, це заокруглити борти й зробити їх достатньо високими, щоб не затікала вода.

Думаю, що мій корабель не витримав усього вантажу, бо не був достатньо містким для нього (Бікертон і Порат (Bickerton & Porath), 1997, сс. 8–9).

Учителі цих дітей дізналися, як в учнів початкової школи поступово формується розуміння такого явища як плавучість і як на його формування впливає різний досвід оперування з кораблями та іншими предметами, що тримаються на воді або тонуть. Також, на основі спостережень за діяльністю класу, вони планувати подальше навчання й шукали способи адаптувати його для врахування індивідуальних відмінностей.

Коли учні працюють над автентичними завданнями в школі й долучаються до автентичного оцінювання своєї навчальної діяльності під час виконання таких завдань, підвищується рівень їхньої активності й старанності (Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller), 1998). Крім того, дослідження Кейса (Кейс і Окамото (Case & Okamoto), 1996) та МакКея (McKeough,

1992) показують, що навчальний процес доцільно будувати на основі поточного розуміння учнями тих чи інших явищ. Тоді вони досягають значно кращих результатів, ніж тоді, коли вчитель виходить з уявлення про сутність знань, характерного для дорослої людини. Такий метод забезпечує «концептуальний місток», яким діти можуть просунути трішки далі й глибше розуміти складні поняття. Завдяки поступовому опануванню таких концепцій діти краще переносять знання й навички з одного контексту на інший та довше утримують їх у пам'яті. Метод концептуального містка підтверджує справедливість слів Маргарет Дональдсон (Donaldson, 1979) про те, що, бажаючи ефективно навчати, ми повинні «зробити прорив, аби зрозуміти дитину» (с. 159).

Щоб з'ясувати, наскільки діти знають матеріал програми (курукулум), учитель може провести опитування з теми, запропонувати їм визначити тему чи ключові поняття з того чи іншого навчального модуля та/або запитати в них, що вони б хотіли дізнатися з нового матеріалу. Ватсон і Конічек (Watson & Konicek, 1990) наводять приклад, коли в учнів 4 класу поцікавилися, що таке тепло. Це запитання поставили до того, як вони почали вивчати це поняття. Діти самі планували й проводили експерименти, щоб переконатися, що светри й капелюхи теплі. А вчитель отримав відправну інформацію, аби на її основі формулювати належні запитання відповідно до поточного рівня знань

учнів.

Коли вчитель справді враховує думки й досвід учнів, дотримується принципів автентичної педагогіки й використовує значимі навчальні матеріали в умовах інклюзивного класу, то автентичне оцінювання доповнює методику викладання й сприяє максимальному розвитку учнівського потенціалу.

### Автентичне оцінювання в інклюзивному класі

Існує ціла низка різноманітних стратегій поточного контролю й оцінювання, що допомагають учителю й учням аналізувати навчальну діяльність та її результати. Одна з найбільш поширених — це портфоліо або добірка учнівських напрацювань, які учень разом з педагогом збирає впродовж навчального року. В наступній рубриці «Роздуми фахівця» вміщено статтю з питань оцінювання в класі (вставка 3). В ній розглядаються варіанти застосування портфоліо як інструменту оцінювання в канадській школі та пов'язані з цим проблеми.

#### Вставка 3. Роздуми фахівця

#### ОЦІНЮВАННЯ В КЛАСІ

*Ден Бейчер (Dan G. Bachor), доктор психології, працює викладачем на кафедрі основ психології педагогічного факультету в Університеті Вікторії. Він читає курси зі спеціальної освіти та планування досліджень. Головними темами його наукової роботи є оцінювання в навчальному процесі, індивідуалізоване оцінювання, діти з проблемами навчання та методика навчання дітей з особливими потребами.*

*Докладніше про коло його інтересів див. на веб-сторінці <http://www.educ.uvic.ca/pfed/bachor.htm>*

#### SARNAT: загальнонаціональне дослідження методів оцінювання в класі

Проект SARNAT— це науково-дослідницька програма, що реалізується спільними зусиллями фахівців з Університету Вікторії та Університету Квінс. Його мета полягає в розробленні методів для вирішення проблем оцінювання в повсякденній педагогічній діяльності та оцінки їхньої ефективності. До цієї роботи також залучено декілька канадських шкіл.

#### Оцінювання в класі та індивідуалізоване оцінювання в ширшому контексті

На сьогоднішній день загальна методика оцінювання в канадській школі істотно змінюється унаслідок запровадження кількох нових методів. Ключове запитання будь-якого оцінювання можна сформулювати так: «Чи досягають діти в моєму класі відповідного прогресу?». В разі ствердної відповіді виникають інші питання, але вже стосовно підготовки змістовних документів для звітування перед батьками. Якщо ж відповідь негативна, то питання оцінювання потребує докладнішого аналізу.

Нині вчителі запроваджують новітні методи оцінювання, зокрема в початковій

школі. Так, метод портфоліо передбачає співпрацю вчителя та учня. Вони спільно визначають важливі для дитини навчальні цілі й потім застосовують такі види оцінювальних завдань та продуктів навчальної діяльності, що найбільше відображають їх досягнення. Крім того, органи управління на рівні провінцій по всій Канаді напрацьовують нормативну базу або впроваджують практичні заходи, щоб допомогти адміністрації/правлінню навчальних округів на місцях втілювати метод портфоліо. Запропоновані ними методичні рекомендації різняться за рівнем деталізації. Тому в деяких випадках адміністрація/правління округу мають надавати додаткові уточнення для ефективного застосування цього методу в школі.

Портфоліо також можна використовувати під час зустрічей з батьками, щоб обговорювати успіхи їхньої дитини й на прикладах показати, як вона опановує шкільну програму (курукулум). До портфоліо входять зразки напрацювань як наочна ілюстрація того, як вона встигає (або не встигає) в школі. Таким чином, учитель може запропонувати батькам чи дитині:

«Подивіться, що було зроблено». При цьому йому не потрібно оцінювати кожен роботу й вирішувати, на який бал вона заслуговує (найгірша частина в процесі оцінювання учнів для багатьох педагогів) (Андерсон і Бейчер (Anderson & Bachor), віддано до друку).

Як учителі визначають валідність портфоліо? Від самого початку вважається, що зміст портфоліо є валідним, оскільки всі його складові пов'язані з очікуваними результатами навчальної діяльності на уроці. Однак дотепер немає жодних значних досліджень для перевірки цього припущення. Зміст портфоліо буває різним, оскільки самі учні обирають роботи, які варто до нього долучити. Передбачається, що на основі цих свідчень можна оцінити зростання учнів (їхній прогрес в опануванні навчальних програм) (ДеФіна (DeFina), 1992). Однак, з огляду на варіативність його вмісту, питання про порівняння результатів учня з його попередніми досягненнями, визначення прогресу й ефекту і т.п. залишаються відкритими.

Серед інших новітніх практик оцінювання, наприклад загального використання спостереження чи описових звітів замість звітів у символічному форматі (тобто балів), метод портфоліо являє собою нову форму оцінювання в класі. Вона фундаментально відрізняється від традиційних підходів на основі тестування.

Для того щоб провести оцінювання, вчитель має попередньо визначити кілька важливих моментів. По-перше, які педагогічні підходи слід обрати та яких очікуваних результатів планується досягти. По-друге, які інші супровідні послуги потрібні учневі, аби максимально задіяти його навчальний потенціал. І, по-третє, де ці послуги надаватимуться. Ці запитання спонукали до розширення практики оцінювання учнів з особливими емоційними потребами. Відтепер у ньому застосовуються не лише стандартизовані тести, за результатами яких дитину направляють до певного класу або навчального закладу, призначають заняття з фахівцями та надають інші ресурси, а й інші методи для отримання додаткової інформації. Таким чином, відповіді на ці запитання можна шляхом вибору й проведення належних тестів від спеціалізованих комерційних компаній або за допомогою методик оцінювання, розроблених самим учителем.

## Використана література

Anderson, J.O., & Bachor, D.G. (1998) A Canadian perspective on portfolio use in student

assessment. *Assessment in education: Principles, policy and practices*, in press.

## Портфоліо

До портфоліо входять завершені продукти навчальної діяльності, а також зразки роботи, що характеризують сам процес навчання (напр. Періс та Ейрес (Paris & Ayres), 1994; Вольф (Wolf), 1987–88). Так, Гарднер (Gardner) (1991) вживає термін «процес-фоліо», тим самим підкреслюючи, що до нього слід включати початкові ідеї, чернетки й критичні зауваження. Тобто, портфоліо має містити різноманітні напрацювання, як-от: готові твори та їх робочі варіанти, оціночні шкали (або набори критеріїв для оцінювання), дані різноманітних спостережень, відеозаписи виконання певної діяльності, малюнки, нотатки саморефлексії, фотографії та/або графіки. Наприклад, коли на додаток до твору учні з порушеннями письма демонструють результати свого навчання за допомогою наочних засобів чи показують, як використання графічного організатору допомогло їм у підготовці письмової роботи (напр. Дей і Сکیدмор (Day & Skidmore), 1996), це дає змогу більш адекватно оцінити їхній прогрес. Аналогічно, Пайк і Сейленд (Pike & Salend, 1995) рекомендують створити й постійно поповнювати збірку аудіозаписів зі зразками усного мовлення учнів, чия рідна мова відрізняється від мови навчання. У черговій статті (вставка 4) йдеться про індивідуальні способи демонстрації знань та наводиться приклад ефективного застосування методу множинного оцінювання в роботі з дитиною з обмеженими можливостями навчання.

## Вставка 4

### ДЕМОНСТРАЦІЯ ЗНАНЬ В ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СПОСІБ

До середини другого класу стало зрозуміло, що Майкл відстає від ровесників у читанні, письмі та орфографії і через ці труднощі йому складно виконувати деякі завдання з інших предметів. Це дуже засмучувало хлопчика, і вчителька Сюзан Мор, безумовно, це помічала. Її також непокоїло можливе зниження його самооцінки через такі значні академічні проблеми. Більше того, для педагога ситуація була досить неоднозначною. Учень легко розмовляв на різні теми й добре в них орієнтувався, а його малюнки свідчили про виняткове розуміння численних понять та розкривали певний художній талант. На столі перед Сюзан лежав малюнок жука. В ньому було дотримано всіх пропорцій, і жук мав стільки ніжок, скільки є насправді. Майкл розповів про нього, пояснив, як малював будову кінцівок та під яким кутом у жука розташовані вусики. А ще жук був бездоганно розмальований, навіть зі світлом і тінню. Сюзан охоче б повісила цей малюнок на стіні в себе вдома.

Учителька вирішила запропонувати дітям більше варіантів демонстрації набутих знань. На додаток до існуючих центрів діяльності в класі, вона створила куточок малювання. Також, у різних місцях класу розставила невеличкі портативні диктофони, щоб діти могли записувати свої думки й історії. Під час підготовки уроків Сюзан також почала виділяти більше часу на обговорення в малих групах і в загальному колі.

Записані на диктофон історії Майкла свідчили про його неабиякий хист оповідача. Він мав добре розвинений словарний запас, правильно будував речення зі складною

структурою та вигадував чудові сюжети. Сьюзан роздруковувала ці оповідання на комп'ютері й використовувала текстовий варіант, щоб допомогти хлопчикові розвинути навички письмової мови й орфографії. Вони разом вивчали написання цікавих йому слів та намагалися знайти в них типові буквосполучення, щоб потім визначати й правильно писати їх в інших словах. Вони також почали працювати з короткими письмовими уривками з усних оповідань на вибір Майкла. До того ж, виконання завдань на редагування в класі, коли діти передивлялися письмові роботи одне одного, та вдома разом з мамою сприяло повільному, але помітному покращенню навичок письма.

Ці заняття тривали, й Майкл просто сяяв. Визнання його здібностей оточуючими укріпило його впевненість у своїх силах. Йому й надалі було складно вчитися читання й письма, але тепер він був готовий спробувати. У розмовах з учителькою він міг обговорювати свої сильні сторони й проблеми, при цьому добре визначаючи свої навчальні потреби.

Перед весняними канікулами учителька зустрілася з батьками хлопчика й ним самим. Майкл показав своє портфоліо зі зразками продуктів навчальної діяльності, які свідчили про прогрес у формуванні навичок читання, письма й орфографії, а також значні здібності в образотворчому мистецтві, природознавстві, суспільствознавстві й написанні оповідань. Крім того, він розповів про власні досягнення та цілі. Учень висловив бажання написати листа про себе й свої навчальні потреби вчительці, яка навчатиме його в третьому класі. Сам Майкл, його батьки й Сьюзан вважали це істотним проривом для дитини, яка на початку навчального року нізащо не хотіла братися до письма.

## Складання й оцінка портфоліо

Портфоліо — це не просто зібрання учнівських робіт. Його вміст необхідно формувати таким чином, щоб на цій основі визначити досягнуті успіхи та їх відповідність прийнятним стандартам успішності. Для допомоги учням у виборі напрацьовань для включення до свого портфоліо та їх оцінці рекомендується використовувати низку запитань або базових тверджень. Коли портфоліо має на меті виявити індивідуальний прогрес в освоєнні навчальної програми, то, за словами Бартлі (Bartley, 1997, с. 101), воно стає «потужним інструментом рефлексії». Щоб обміркувати свої досягнення, учні потребують конкретних вказівок. Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller, 1998) наводять такі запитання для самоаналізу: «Чи вивчив я те, що планував вивчити?» та «Чим сформоване вміння (стратегія) була для мене корисною?» (с.

103). Також, Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994) розробили форму «Чим мені подобається ця робота?» В ній учні мають продовжити два речення: «Я обрав цю роботу для свого портфоліо, тому що...» та «У ній хочу звернути вашу увагу на...» (с. 68). Складені цими авторами ключові запитання для самооцінки проектів (1994, с. 78) можуть слугувати орієнтиром для наповнення й оцінки портфоліо.

- Чим тобі подобається цей проект?
- Як можна було б його вдосконалити?
- Чим ти найбільше пишаєшся?
- Наскільки старанно ти працював над цим завданням?

- Що складного було в цьому завданні?
- Що ти знаєш тепер, чого не знав раніше? (Дати розгорнуту відповідь)
- Як ти вважаєш, якої оцінки заслуговує твоя група за цей проект?
- Обґрунтуй свою думку.

Також, чудовий список ключових запитань пропонують Майхенбаум і Біміллер (Meichenbaum & Biemiller, 1998, с. 183). А ще можна запитати в учнів, які аспекти виконаної роботи свідчать про її успішність та про збагачення їхніх знань, умінь і навичок (Міністерство освіти Британської Колумбії, Канада).

Портфоліо учнів з особливими навчальними потребами формується за такими самими принципами, але можливі деякі змістові відмінності. Так, Вессон і Кінг (Wesson & King, 1996) наводять приклад портфоліо Тома, учня з серйозними поведінковими проблемами. До нього входили, по-перше, відеозаписи групової роботи під час різних уроків й час від часу до них додавалися нові як свідчення прогресу дитини. По-друге, воно включало описові дані спостережень. Учитель спостерігав за хлопчиком у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії та відмічав, яку поведінку потрібно виробити або закріпити. І по-третє, портфоліо Тома містило щомісячні повідомлення батьків про його ставлення до школи.

## Індикатори якості

Використання множинних методів демонстрації знань, умінь і навичок дає змогу для проведення більш комплексної оцінки (Нейл (Neill), 1997). Разом з тим, за припущенням Вігінса (Wiggins, 1997), з трьох наборів освітніх стандартів учителі достатньо добре володіють двома, тобто що учні мають знати й уміти робити («стандарти змісту», англ. content standards) та наскільки добре вони повинні виконувати цю роботу («стандарт виконання», англ. performance standards). Однак третій набір стандартів — «структура діяльності» (англ. work-design standards) — залишається менш зрозумілим. В ньому йдеться про критерії оцінювання, що змушує вчителів замислитися над такими запитаннями, наприклад: «Що являє собою гарна й ретельна робота?» та «Які основні дії учні повинні вміти виконувати?» (Вігінс, 1997, с. 58). Багатогранність дискусії навколо цих питань проілюстровано в наступній рубриці

«Матеріали досліджень» (див. вставку 10.5). У ній Філіп Нейджи з канадського Інституту досліджень у галузі освіти Онтаріо при Університеті Торонто розмірковує над широкими тестовими дослідженнями для великих когорт учнів. Запитання, що постають у площині масштабного тестування, є також актуальними для інших форм оцінювання.

Ретельно виконана робота має оцінюватися за методикою відповідного типу. Якщо учні залучені до складного процесу мислення, то оцінювання має цю складність продемонструвати. Тобто, перед розробленням шкал, або наборів критеріїв, для оцінки необхідно уважно продумати її критерії. Зокрема, що являє собою добре написане есе учня 4 класу або за якими навичками можна судити про гарні навички з образотворчого мистецтва в дітей на початку шкільного навчання.

Учні мають розуміти критерії визначення результатів й спиратися на них в оцінці

власної роботи. Наприклад, коли вони точно усвідомлюють, що являє собою гарне виконання музичного уривка, то можуть оцінити й проаналізувати власні навички гри на музичному інструменті.<sup>1</sup>

## Вставка 5. Матеріали досліджень

### НАЦІОНАЛЬНІ Й МІЖНАРОДНІ ТЕСИ. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТА ПОЯСНЕННЯ

**Філіп Нейджи** (*Philip Nagy*) є викладачем і заступником керівника кафедри навчально-методичного забезпечення (курукулуму), методики й навчальної діяльності в Інституті досліджень у галузі освіти Онтаріо при Університеті Торонто. Читає курси з вимірювання й оцінювання. В минулому президент Канадського товариства досліджень у галузі освіти.

Нині освіта є об'єктом великої уваги. Передбачається, що вчителі повинні вміти пояснювати результати різноманітних зовнішніх тестів та на їх основі вживати відповідних заходів. У цій статті ми розглянемо масштабні міжнародні й національні тести. Водночас, слід зауважити, що багато наведених тут міркувань стосуються менших локальних програм тестування, що здійснюється на рівні штату, провінції або навчального округу. Автор використовує приклади з Третього міжнародного дослідження з оцінювання якості математичної та природничої освіти TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, 1994–1995) та з Програми «Індикатори вимірювання успішності в канадській школі» SAIP (Canadian School Achievement Indicators Program).

Найважливішою ознакою, за якою розрізняються тестові програми, є їхня мета. Вона полягає в індивідуальній діагностиці чи в обстеженні груп учнів. У групових тестах шкільних досягнень іноді визначаються індивідуальні оцінки з широких предметних циклів, наприклад з математики, проте для серйозної діагностики використовувати ці показники не рекомендується. Такі індивідуальні бали можуть свідчити про існування проблеми, але попри деякі заяви компаній-видавців, вони не забезпечують достатньо інформації для планування додаткових занять з певної теми, наприклад додавання дробів. Ці тести містять по кілька запитань з різних тем навчальної програми, тоді як діагностичні тести охоплюють невеликий обсяг матеріалу, зазвичай легшого. Далі я б хотів детальніше зупинитися на тестах-обстеженнях.

Інструментарій цих тестів не завжди дає змогу визначити індивідуальні оцінки, та й це не обов'язково. До обох згаданих масштабних програм— TIMSS і SAIP— залучалася лише певна вибірка учнів, після чого робилися загальні висновки. В TIMSS індивідуальні оцінки не мають великого значення. Адже різні учні відповідали на різні запитання, що уможливило підбиття підсумків щодо рівня знань певної теми для загальної групи, а не окремих її представників. Однак якщо запитання для всіх учнів однакові, можна отримати індивідуальні оцінки. В деяких випадках для таких тестів характерні «високі ставки» з огляду на те, які наслідки вони тягнуть за собою для індивідуальної особи (здача екзамену або закінчення школи) або для навчального

<sup>1</sup> У відеофільмі, знятому за участю Говарда Гарднера, «Дитяча кмітливість і в чому вона проявляється? Множинний інтелект (MI) на уроці» (*How Are Kids Smart? Multiple Intelligences (MI) in the Classroom*. Port Chester, NY: National Professional Resources) наведено приклади оцінювання, яке проводять самі учні на основі критеріїв якості

закладу (коли на основі опублікованих результатів робляться висновки, сприятливі чи ні, про якість здійснюваного в ньому навчання). Якщо акцент робиться на змаганні, на тому, хто кого перемає, то найбільше уваги приділяється найменш інформативним аспектам тестування. Тому значимість і валідність таких порівнянь обмежена.

Справді важливими в масштабних тестах є ті дані, які допомагають пояснити відмінності в рівні навчальних досягнень. Можна збирати інформацію про методики викладання, умови життя учнів, навчальні плани й програми (курукулум) чи інші змінні величини, які в подальшому впливатимуть на формування політики. І що більше таких даних, то кориснішим є результат. Разом з тим, проекти тестування, що охоплюють значну кількість дітей, потребують великих часових і фінансових витрат, і нерідко на момент доволі простого аналізу час та кошти закінчуються. Як наслідок, великий обсяг корисної інформації залишається невивченим. Тому вона зазвичай недоступна фахівцям, які прагнуть підняти рівень дискусії та вивести її за межі змагальності.

Роблячи акцент на порівнянні показників успішності, ми припускаємо, що всі намагаються досягти одних і тих самих цілей. Водночас, на міжнародному рівні існують суттєві відмінності в навчальних планах і програмах (курукулумі). А отже головне питання полягає в тому, чи вивчали діти цей матеріал. Зміст міжнародного дослідження TIMSS не є «офіційним» світовим курикулумом, він просто охоплює матеріал, щодо якого 40+ країн дійшли згоди. Тому відповідність навчальних планів і програм є істотним чинником. Наприклад, у межах навчального округу школи бідних міських районів ставлять перед собою зовсім інші завдання, ніж заклади благополучного передмістя. Безумовно, навчальний матеріал, що перевіряється в процесі масштабного тестування, є важливим. Але включення певної теми до тесту не означає, що вона автоматично стає важливішою за інші складові програми.

Існують також певні обмеження щодо точності балів, оскільки необхідно враховувати похибку внаслідок угадування (коли йдеться про завдання множинного вибору), розбіжності в поглядах оцінювачів (в умовах використання різних форматів) та похибку вибірки (коли інша вибірка учнів отримує інший бал). У повідомленні результатів ці питання часто опускаються. Невеликі відмінності в балах не свідчать про реальні розходження в показниках успішності; результати багатьох адміністративних регіонів у масштабних тестах слід вважати такими, що співпадають.

Як справи в Канаді? За різними складовими TIMSS для учнів віком 13 років з-поміж 25–27 країн Канаду випередили 6–8 держав; ще в 5–8 учасниць показники були подібні до наших; і 8–13 країн були позаду. Канаду стабільно випереджають п'ять держав: Бельгія (Фламандський регіон), Чеська Республіка, Японія, Корея і Сінгапур. Подібні чи нижчі показники були в Сполучених Штатів, Нової Зеландії та дванадцяти європейських країн. Пояснити відмінності непросто. Деякі країни вкладають більше коштів та отримують гірші результати, тоді як інші займають вищі сходинки за менших інвестицій. Деякі країни з централізованими навчальними планами, програмами та екзаменами досягають кращих показників, але більшість ні. Деякі приділяють більше часу математиці та займають нижче місце, а інші витрачають менше часу на цей предметний напрям і піднімаються вище. Разом з тим, у більшості розвинених держав математику в 7 та 8 класах частіше, ніж у Канаді, викладає спеціаліст з цього предмета. Тобто чіткої тенденції не існує.

Отже, який висновок можна зробити? Скорочення часу й фінансових витрат точно

не допоможе покращити результати. Але цілком ймовірно, що їх збільшення також ні до чого не приведе. Варто докладати більше зусиль для оброблення й розуміння широкого обсягу наявних даних. Корисна інформація часто втрачається під шаром змагальницької риторики.

Рішення про зміст навчальних планів і програм ґрунтуються на суб'єктивних оціночних судженнях. Загалом, досягти найвищих у світі тестових показників було б складно, але можливо. Водночас, багато чим доведеться пожертвувати, й питання лише в тому, чи ми до цього готові. Зокрема, чи бажаємо ми, щоб наші діти довше залишалися в школі та пропускали гуртки й секції? Чи захочемо зменшити кількість академічних годин для суспільствознавства чи фізкультури? Чи підемо на запровадження курикулуму на основі заучування й численних однотипних практичних завдань, щоб наші діти зростали з такими самими проблемами, які на сьогоднішній день хвилюють японських і сингапурських чиновників? Чи готові ми виділяти ресурси на серйозні програми підтягування? Ці питання нині потребують нашої відповіді.

### Розроблення набору критеріїв для оцінки успішності

У процесі розроблення наборів критеріїв (шкал) слід дотримуватися низки базових принципів. У рубриці увагу слід зосереджувати на вміннях, а не на окремих завданнях. Вона має включати оціночні критерії, які, своєю чергою, також слугують орієнтиром у процесі навчання. Також, набір критеріїв повинен бути достатньо коротким, щоб учителю було зручно ним користуватися (Пофам (Porham, 1997)). Набір критеріїв дає змогу оцінити навчальні досягнення та несе чітку інформацію (Вілсон (Wilson), 1997) для вчителів та учнів. Він складається з таких елементів:

1) оціночні критерії, на основі яких формується судження про рівень даної учнем відповіді;

2) якісні дескриптори для кожного оціночного критерію, за якими визначають відмінності в якості учнівських відповідей відповідно до того чи іншого критерію;

3) процедурні рекомендації, наприклад чи слід розглядати кожен критерій (1) цілісно, в сукупності з іншими; чи (2) аналітично, тобто кожен критерій окремо. (Пофам, 1997, с. 24).

Запропоновані Пофамом принципи відображені в наборі критеріїв для оцінки есе, який склали фахівці правління навчального округу м. Карлтон (цитуються за Вілсоном (Wilson), 1996). В ньому використовуються такі критерії як зосередженість, обґрунтування, побудова твору, стиль та оформлення речень (дотримання правил написання слів з великої літери, знаків пунктуації, виділення слів). Кожен з них оцінюється балом від «0» до «5», де «0» означає «відсутнє» (тобто в творі немає головної думки чи думки не пов'язані між собою), а «5» — «відмінно», оскільки учень «Висловлює нові міркування на тему есе (інсайт); не відволікається від теми; зазначає у вступі три основні ідеї та підкріплює їх трьома супровідними думками; формулює висновок, на пряму пов'язаний з головною думкою есе (с. 52).

Для дітей молодшого віку доцільно використовувати набір критеріїв, що вказує на прогрес у формуванні вмінь і навичок. Наприклад, у прийнятому Британською Колумбією Документі про основи формування програм для початкового школи (*British*

*Columbia Primary Program Foundation Document*, Міністерство освіти провінції Британська Колумбія) міститься зразок такого набору (див. таблицю 10.1). Він включає дескриптори етапів розвитку письма в плані семантики. Аналогічні набори критеріїв було розроблено для синтаксису, прагматики та буквенно-звукових зв'язків. Додаткові рекомендації щодо створення наборів критеріїв для оцінки можна знайти в книжці Вілсона (Wilson, 1996).

Цінні поради щодо оцінки навичок мислення в межах певної галузі надає Гарднер (1993). Наприклад, за допомогою критеріїв, подібних до наведених вище, пропонується оцінювати мислення щодо формування навичок письма. Автор також супроводжує їх критеріями для оцінки мислення *про* певну галузь (вміння визначати літературний стиль, здатність розрізняти жанри й творчу роботу), а також для оцінки *підходу до* роботи в певній галузі (зануреність у роботу, способи редагування й внесення змін, зв'язки з іншими дисциплінами). Ці поради дають змогу визначити складові учнівських досягнень, які вимірюються за допомогою набору критеріїв

Оцінювання можна проводити і без оціночної шкали. Коли ключові запитання формуються на основі нормативних вимог, учні можуть самостійно визначити свій рівень розвитку навичок письмового мовлення. Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994, с. 97) пропонують такі запитання:

- Чи добре ти пишеш твори? Поясни, чому ти так вважаєш.
- Як ти вчився писати твори?
- Про що ти пишеш у своїх творах?

Таблиця 1. Набір критеріїв для оцінки розвитку навичок письма (семантика)

Початковий етап	Вільне володіння	Вдосконалення
Дитина: <ul style="list-style-type: none"><li>• пише оповідання з одним героєм;</li><li>• буває незадоволена деякими аспектами свого письмового мовлення та виявляє бажання змінити їх;</li><li>• може прочитати те, що сама написала.</li></ul>	Дитина: <ul style="list-style-type: none"><li>• пише твори з достатньо пов'язаними між собою думками в завершеній та логічній послідовності;</li><li>• починає добирати слова для створення певного ефекту;</li><li>• вчиться редагувати й виправляти помилки;</li><li>• починає формувати індивідуальний «авторський» стиль.</li></ul>	Дитина: <ul style="list-style-type: none"><li>• вчиться краще писати твори в розповідних і нерозповідних формах;</li><li>• вчиться писати віршованими рядками;</li><li>• пише від першої особи (виразно);</li><li>• у письмовому мовленні досліджує ідеї та поняття, створює нові ідеї;</li><li>• навчається краще писати довші тексти;</li><li>• добре редагує й виправляє помилки;</li><li>• пише розгорнуті й добре побудовані твори, об'єднуючи всі думки навколо головної ідеї;</li><li>• удосконалює власний «авторський» стиль.</li></ul>

Існують також інші стратегії. Їх використовують як самостійні інструменти поточного контролю й оцінювання або як складові портфоліо. До них належать: самооцінка, поведінкові опитувальники й опитувальники для самоаналізу власної успішності та характеру навчальної діяльності; анкети для вивчення інтересів, підходів до навчання й навичок роботи, індивідуальні щоденники з рефлексією щодо власного навчання, нотатки в ячейках для позначення ключових слів і думок про власну навчальну діяльність (на зразок коміксів). Докладніше ці методики описані в рекомендованій літературі наприкінці розділу.

## Валідність і надійність методу портфоліо

Чи може вчитель бути впевненим у тому, що зразки учнівських напрацювань у портфоліо є валідними індикаторами рівня засвоєних знань, умінь і навичок? На думку Сеттлера (Sattler, 1992), тести «ніколи не бувають валідними, взяті окремо від соціальної системи, в якій використовуються» (с. 30). Це зауваження так само стосується форм оцінювання, які ґрунтуються на даних якісного характеру, на зразок тих, що входять до портфоліо.

Періс та Ейрес (Paris & Ayres, 1994) вважають, що автентичне оцінювання є валідним відносно методики викладання та навчальних планів і програм (курукулуму), оскільки воно базується на принципах автентичної педагогіки. Але навіть якщо вчитель докладає всіх зусиль для впровадження автентичної педагогіки й автентичного оцінювання, валідність залежить від низки чинників, у тому числі: мотивації, стресу, втоми, обмежених фізичних можливостей, володіння мовою та від культурного середовища (Сеттлер (Sattler), 1992). Наприклад, діти із синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю демонструють нестабільну тенденцію успішності. Знання, якими вони володіють в одній ситуації, можуть не проявитися в іншій (Сміт, Поллоуей, Петтон і Дауді (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). І тут, щоб забезпечити валідне оцінювання, його необхідно проводити неодноразово, в різних випадках. Аналогічно, сильні сторони дітей, які з одного боку є обдарованими, а з іншого мають обмежені можливості навчання, можуть залишитися непомітними на тлі обмежених можливостей. Отже, для визначення досягнень і слабких місць в навчанні такої дитини, її портфоліо має містити дані тестів досягнень, що дають уявлення про рівень академічної підготовленості; оціночні шкали для фіксування такої поведінки як інсайт, самостійність, допитливість; а також уже згадувані дані про характер навчальної діяльності, її продукти й індикатори самооцінки (Беклі (Beckley), 1998).

Точність оцінювання визначається таким показником як надійність (Вілсон (Wilson), 1996). Оцінювання надійне, якщо є достатні підстави вважати, що результати дитини будуть такими самими, коли її навчальну діяльність чи продукт оцінюватиме інша особа приблизно в такий самий спосіб. Точність суджень про досягнутий учнем прогрес в оволодінні знаннями, вміннями й навичками забезпечується шляхом використання множинних методів демонстрації знань та врахування різних поглядів щодо окремих складових портфоліо (зокрема, їх оцінок самим учнем, вчителем, батьками та його/її ровесниками).

## ТЕСТУВАННЯ: КОЛИ, ЯК І НАВІЩО

У процесі автентичного поточного контролю й оцінки в інклюзивному класі також

використовується тестування, як один з методів. Прибічники автентичного оцінювання категорично проти нього не заперечують (Віггінс (Wiggins), 1997), вбачаючи в ньому один із життєздатних варіантів у навчальному процесі. При цьому обраний або спеціально складений тест має відповідати навчальним цілям.

Стандартизовані тести досягнень допомагають учителям з'ясувати, як рівень успішності учнів співвідноситься з показниками інших дітей тієї самої вікової групи. Таке порівняння називається *нормо-орієнтованим*. Стандартизовані тести інтелекту дають цінну інформацію про здатність дитини до вирішення проблем, її словесно-логічне мислення, здатність до абстрактного зорово-просторового орієнтування та математичне мислення. На думку вчителів і батьків, такі тести часто слугують підтвердженням для даних спостережень за розвитком дитини, привертають увагу до реальних відмінностей у розвитку та необхідності в модифікації програми (Кітинг (Keating), 1991).

Щоб тест був валідним, його потрібно нормувати на групі дітей з такими самими життєвими умовами й досвідом, що й діти, які згодом його виконуватимуть (Сеттлер (Sattler), 1992, Вілсон (Wilson), 1996). Наприклад, тести, нормовані на вибірках з населення Північної Америки, непридатні для дітей, які нещодавно переїхали до Канади. На валідність стандартизованих тестів впливають і такі чинники як мотивація, стрес і втома. Також, тести забезпечують валідні й надійні індикатори загального рівня досягнень у вивченні шкільних предметів. Однак вони не завжди перевіряють знання дитини з окремих тем шкільної програми. Так, виконавши завдання з природознавства в стандартизованому тесті досягнень, до мене звернувся 11-річний хлопчик:

«Загалом ті завдання були нормальні. Але ви не запитали мене про мурах. Я вивчав їх цілий семестр і можу розповісти все, що вас цікавить!»

Важливо пам'ятати, що в оцінюванні слід застосовувати різні підходи. Таким чином, тестування перетворюється на одну із складових процесу автентичного оцінювання. Про його роль нагадує дана Пофамом (Popham, 1998) характеристика тестування «як каталізатора в покращенні методики викладання» (с. 384).

Надійність указує на передбачуваний ступінь послідовності в результатах тестування (Сеттлер (Sattler), 1992). Розробники тестів намагаються гарантувати їхню надійність за допомогою кількох методів. Наприклад, через деякий час тест проводять повторно з тією самою групою (ретестова надійність); дають різні форми одного тесту двом групам у різному порядку, тобто коли одна група спочатку виконує форму «А» й потім «Б», тоді як друга — спочатку

«Б», а потім «А» (надійність альтернативної форми); та вивчають ступінь послідовності між порівнянними завданнями (надійність тесту на основі його внутрішньої узгодженості) (Сеттлер, 1992). Показники коливаються в діапазоні між 0.00 (повна відсутність надійності) до 1.00 (ідеальна надійність). Коефіцієнт на рівні 0.80 і вище вказує на прийнятний ступінь надійності.

Надійність результатів тесту залежить від кількох чинників. Якщо той самий тест дають учневі повторно, незадовго після першого виконання, вона буде високою внаслідок «ефекту практики». З іншого боку, надійність може знижуватися через угадування, нерозуміння (або двозначність) інструкцій; помилок у підрахунку балів; а також через утому, стрес і рівень мотивації (Сеттлер (Sattler), 1992).

Ще один тип тесту, за результатами якого вчитель планує подальше навчання,

називається критеріально-орієнтованим. Учителі готують такі тести, аби з'ясувати, наскільки рівень набутих учнями знань, умінь і навичок відповідає тим чи іншим вимогам навчальної програми. Наприклад, коли учні четвертого класу вчилися множити тризначне число на двозначне, їх учитель Дон Ламберт встановив критерій правильності на рівні 80 %. Досягнення дітьми цієї планки означало, що вони готові перейти до нового модуля програми на розв'язання задач із множенням у стовпчик.

Результати критеріально-орієнтованих тестів також часто використовуються для планування подальшого навчального процесу. Тому важливо, щоб їх завдання давали змогу справедливо оцінити наявний рівень навичок. Іншими словами, тест має «містити правильні запитання» (Шапіро і Лентц (Shapiro & Lentz), 1988, с. 90).

## СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ АВТЕНТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Спостерігаючи за тим, як учні взаємодіють одне з одним, з учителями й іншим персоналом школи, як вони освоюють програму та працюють з навчальними матеріалами, вчитель обирає стратегії оцінювання, що є автентичними самі по собі та втілюють принципи автентичної педагогіки. У своїх спостереженнях — неформальних і структурованих — педагог має враховувати контекст, в якому має місце та чи інша поведінка, та слухати учнів, як уже йшлося вище в цьому розділі.

### Спостереження за дітьми

У процесі уважного спостереження за учнями в класі вчитель отримує сукупну інформацію про взаємозв'язок особистісних, соціальних, афективних й академічних чинників (Петерсон (Peterson), 1993). Випадки, коли дитина гнівається через невдачу, має труднощі в спілкуванні з однолітками, відсторонюється та не бере участі в груповій роботі, приходиться до школи сумна й збентежена, або розчарована тим, що не розуміє нового матеріалу, — усе це приклади поведінки, які спонукають учителя замислитися, спостерігати за учнем далі в різних контекстах й висувати припущення (формулювати гіпотезу) щодо можливих причин.

Дані спостережень записують упродовж дня й згодом аналізують. Гуд і Брофі (Good & Brophy, 1987) підкреслюють, що рефлексію доцільно проводити через певний час, оскільки зроблені в процесі спостереження висновки можуть ґрунтуватися на поспішній інтерпретації, що робить їх упередженими. Спостереження занотовують на спеціальних картках, у папках з окремими сторінками для індивідуальних учнів, у таблиці з різними колонками для спостережень і висновків. Також, можна скласти план, щоб кожного дня спостерігати за іншою дитиною.

Неформальне спостереження може стати основою для більш структурованого. Іноді після формулювання гіпотези вчитель має розробити низку контрольних запитань, оціночну шкалу або скористатися існуючими інструментами для фіксування конкретних випадків і рівнів вияву певної поведінки. Щодо складання оціночних шкал Сеттлер (Sattler, 1992) пропонує свої рекомендації.

Оціночні системи, зокрема, використовують для вимірювання окремих попередніх обставин і наслідків, пов'язаних із цільовою поведінкою. Наприклад, можна дослідити таке питання: «Як часто Майкл вдається до [дії] X в ситуації Z?» Або: «Коли Майкл

робить X, як часто [інша особа] виявляє реакцію Y?» Як часто в Майкла псується настрої, коли його просять почитати вголос? Обведіть один варіант: 1 — майже завжди; 2 — часто; 3 — час від часу; 4 — нечасто; 5 — майже ніколи (с. 495).

Серед опублікованих шкал можна зазначити Шкалу оцінки поведінкових якостей талановитих учнів (*Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*, Рензуллі, Сміт, Уайт, Каллахан і Хартман (Renzulli, Smith, White, Callahan, & Hartman), 1976). Вона дає змогу вчителям оцінити характеристики навчальної діяльності, мотивацію, творчість, а також лідерські, художні й комунікативні навички.

## Вивчення контексту

Нижче наведено декілька чітких рекомендацій щодо аналізу контексту в процесі поточного контролю, оцінки й організації навчання.

- Як учень міг зрозуміти отримані інструкції?
- Як соціальне середовище та попередній досвід учня міг вплинути на його/її інтерпретацію завдання?
- Чи можна покращити рівень успішності учня шляхом додаткового відпрацювання навичок і надання підтримки? Який тип практики й підтримки буде найбільш ефективним?
- Якщо запропонувати учням можливість виражати свої думки в інший спосіб, чи зможуть вони продемонструвати розуміння матеріалу? (Порат (Porath), 1996)

Аналогічні запитання використовують для вивчення чинників, що впливають на поведінку. Діти можуть по-різному інтерпретувати поведінку інших людей по відношенню до себе та в ситуації взаємодії з дорослим поводитися інакше, ніж з ровесником. Вони також неоднаково поведуться з різними дорослими. Їхні поведінка вдома часто відрізняється від поведінки в школі. Вайнбург (Wineburg, 1997) пише про хлопчика, який, на думку вчителя й шкільного психолога, мав обмежені можливості навчання. Проте в соціальному контексті дитина демонструвала неабиякі вміння міжособистісного спілкування.

## РЕЗЮМЕ

У цьому розділі автор наголошує на необхідності впровадження автентичної педагогіки, поточного контролю й оцінки, та описує вагомі чинники, що впливають на сприйняття навчання вчителями й учнями. В педагогічній діяльності важливо не лише встановити, що знають учні, а й з'ясувати, як вони формували ці знання і в який спосіб можуть їх виразити. Однією з базових складових автентичної педагогіки й оцінювання є рефлексія самих учнів щодо власного навчання, його процесу та результату.

Автор також наводить аргументи на користь множинного оцінювання, що передбачає використання кількох різних методів і ґрунтується на вдумливому аналізі навчальних цілей. Мета й зміст поточного контролю та оцінки може змінюватися, але

дотримання окреслених тут принципів піде на благо всім учням.

## Запитання

1. Наведіть три стратегії оцінювання, які можна використовувати для вибору методики й організації навчання для дитини з обмеженими можливостями в освоєнні математики. Поясніть, як у процесі їх застосування ви плануєте враховувати контекст навчальної діяльності.

2. У вашому класі є два учні з труднощами читання й один учень з обмеженими можливостями в опануванні письма. Діти тільки-но закінчили вивчати модуль з астрономії за програмою природознавства. Як справедливо оцінити рівень розуміння пройденого матеріалу в цих дітей?

3. Як ви проведете надійне та валідне оцінювання навичок правопису в своїх учнів?

4. Дайте приклад автентичного завдання для оцінки розуміння терміну «периметр».

5. Як би ви змінили вміст портфоліо для учня, якому складно дається розв'язання математичних задач?

## Рекомендована література про інші форми оцінювання

Ці книжки містять чудові рекомендації щодо застосування описаних тут стратегій в процесі навчання, поточного контролю й оцінки.

1. Scott Paris and Linda Ayres (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychologist Association.

2. Donald Meichenbaum and Andrew Biemiller (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Brookline Books.

3. Robert Wilson (1996). *Assessing students in classrooms and schools*. Allyn & Bacon Canada.

4. Faye Brownlie, Susan Close, and Linda Wingren (1990). *Tomorrow's classroom Today: Strategies for creating active readers, writers, and thinkers*. Pembroke Publishers.