

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Посібник

Київ  
Педагогічна думка  
2012

УДК 373.5.091:005.962.131

ББК 74.204

М54

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол №12 від 12 грудня 2011 р.).*

**Рецензенти:**

**О.І. Локшина** – доктор педагогічних наук, завідувача лабораторією порівняльної педагогіки.

**Г.В. Єльнікова** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора  
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

М 54

**Методика** і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник/ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. – К.: Педагогічна думка, 2012.– 160 с.

ISBN 978-966-644-257-7

У посібнику викладено наукові засади і практичні рекомендації з організації і проведення моніторингу якості освіти, оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Для керівників навчальних закладів, управлінців, педагогічних працівників.

**УДК 373.5.091:005.962.131**

**ББК 74.204**

ISBN 978-966-644-257-7

© Інститут педагогіки  
НАПН, 2012

© Педагогічна думка, 2012

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	5
<b>Розділ 1. Наукові засади оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів</b>	
1.1. Сутність оцінювання як педагогічної категорії	6
1.2. Якість освіти як предмет педагогічного оцінювання	12
1.3. Моніторинг як інструмент оцінювання	19
Література до розділу 1	26
<b>Розділ 2. Методика оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів</b>	
2.1. Види оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу	28
2.2. Форми і методи збору інформації для оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: сутність, переваги та недоліки	31
2.2.1. Метод спостереження у моніторингових дослідженнях: види, можливості, правила використання	31
2.2.2. Метод опитування у моніторингових дослідженнях: види, можливості, правила використання	33
2.2.3. Метод тестування у моніторингових дослідженнях: види, можливості, правила використання	36
2.3. Розробка інструментів збору інформації для оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу	42
2.3.1. Правила створення анкет	42
2.3.2. Технологія конструювання тестових завдань	51
2.3.3. Розрахунок характеристик якості тестового завдання	56
2.4. Формування переліку показників і критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу	58
2.5. Основні принципи використання результатів оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу	60
2.5.1. Поняття управлінської інформації	60
2.5.2. Методика вироблення управлінського рішення за результатами моніторингового дослідження	61
2.6. Аналіз діяльності загальноосвітнього навчального закладу за результатами зовнішнього незалежного оцінювання випускників	63
Література до розділу 2	70
<b>Розділ 3. Методи інтерпретації результатів стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів</b>	
3.1. Якість системи оцінювання результатів моніторингового дослідження	72
3.2. Стандартні процедури, що застосовуються в процесі інтерпретації та аналізу результатів	77
3.3. Аналіз системи зовнішнього незалежного оцінювання щодо дотримання стандартів педагогічного тестування	80
Література до розділу 3	92
<b>Додаток 1.1.</b> Міжнародні порівняльні дослідження, що проводились IEA (хронологічний та змістовий аспекти)	94
<b>Додаток 2.1.</b> Наказ МОН України «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів»	98
<b>Додаток 2.2.</b> Критерии оценки деятельности директора школы	113

Додаток 2.3. Рейтинговая система оценки деятельности классного .....	116
Додаток 2.4. Примерные критерии оценки эффективности и результативности воспитывающей деятельности в образовательном учреждении.....	125
Додаток 2.5. Модель моніторингу діяльності навчального закладу.....	127
Додаток 3.1. Нормативні і дорадчі документи з педагогічного оцінювання, що стосуються інтерпретації та презентації результатів оцінювання (фрагменти).....	154

### **СКОРОЧЕННЯ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ В ТЕКСТІ ПОСІБНИКА**

ВНЗ – вищий навчальний заклад  
ДПА – державна підсумкова атестація  
ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад  
ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів  
ЗСО – загальна середня освіта  
МОН – Міністерство освіти і науки України  
ОШПО – обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
УЦОЯО – Український центр оцінювання якості освіти

## ВСТУП

Світ визнав якість освіти як головну мету, пріоритет розвитку суспільства в XXI столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя.

Стратегія якості є основою, ядром внутрішньої освітньої політики багатьох країн, і Україна не виняток у цьому процесі. Учені й політики зазначають, що в умовах нинішньої геополітичної конкуренції виграє той, хто у внутрішній політиці дотримуватиметься вищого пріоритету та розвитку освіти й науки, хто в центр стратегії розвитку держави ставить освіту та її якість. Отже, в широкому розумінні якість освіти є основою якості життя як окремої людини, так і всього суспільства загалом. Забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах і рівнях, оцінка досягнутої якості, проведення порівняльних досліджень – це завдання сьогодення, які мають не лише педагогічний, а й соціальний, політичний, управлінський і суто науковий контекст.

Основними напрямками модернізації української освіти на сучасному етапі суспільного розвитку, які визначені Національною стратегією розвитку освіти, передбачається кардинальна перебудова загальної середньої освіти, досягнення нею нової якості, що відповідає кращим зарубіжним зразкам. За таких умов удосконалення діяльності кожної школи вимагає пошуку і застосування адекватних засобів, методів та прийомів, що існують у вітчизняній практиці, націлених на розв'язання педагогічних проблем підвищення якості освіти, забезпечення доступу до неї всіх громадян України.

При цьому важливо усвідомити, що неминучою є переорієнтація шкільної освіти з екстенсивного знанневого підходу до навчання, коли засвоєний обсяг знань і вмінь учнів був визначальним у формуванні дитини, на особистісно орієнтований, який ґрунтується на оцінці значущості отриманої освіти для розвитку кожної конкретної особистості, її соціалізації та самореалізації в подальшому власному та суспільному житті.

Такий підхід зумовлює необхідність оцінювання якості шкільних освітніх систем, навчальних результатів та інтегративних якостей особистості.

Як це зробити? Які обрати критерії оцінювання якості освіти і як визначити й виміряти показники її результативності? І як, врешті-решт, досягти того, щоб висновки й припущення, що робляться на їх основі, були максимально об'єктивними, достовірними, обґрунтованими, точними й надійними?

На всі ці питання передбачається дати відповідь у цьому посібнику, щоб озброїти керівників навчальних закладів, управлінців, педагогічних працівників сучасними технологіями отримання достовірної інформації про певний освітній об'єкт, педагогічне явище, наслідки провадження певної перетворюючої діяльності тощо. Нарешті, необхідно показати, як можна робити адекватні висновки і приймати відповідні рішення на основі кваліфікованого аналізу та інтерпретації отриманих даних. Тобто перед авторами стояло завдання навчити фахівців здійснювати моніторинг якості освіти, оцінювати результати та наслідки їхньої педагогічної діяльності, робити належні висновки щодо результативності й ефективності, інтерпретувати певним чином отримані результати та прогнозувати можливі сценарії розвитку навчального закладу з урахуванням різних факторів впливу на його діяльність.

## РОЗДІЛ 1. НАУКОВІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

### 1.1. Сутність оцінювання як педагогічної категорії

Людині властиво оцінювати навколишній світ (явища, предмети, думки людей, події тощо) за певними, визначеними нею критеріями і показниками. Тому оцінювання можна вважати особливим видом людської діяльності, який дає підстави порівнювати, зіставляти, характеризувати, бачити зміни в чомусь задля його розвитку й удосконалення (поліпшення). Під час оцінювання інколи постає питання щодо того, чи можна оцінити той чи інший об'єкт, хоча насправді проблема полягає в іншому – як це зробити таким чином, щоб воно було об'єктивним, вірогідним і валідним.

На жаль, наша система освіти хворіє на «синдром двієчника», який боїться, щоб оцінили його здобутки навіть тоді, коли переконаний, що належним чином засвоїв навчальний матеріал. Шкільна оцінка залишається чинником морального тиску на психіку учня, його пригнічення, а не об'єктивною інформацією про реальний стан його успішності, про поступ уперед чи недоліки та прогалини в знаннях, які, по суті, тимчасові, оскільки можуть бути виправлені. Оцінювання роботи вчителів сприймається ними як упереджене ставлення до їхнього професіоналізму і здобутої кваліфікації, а не аналіз їх педагогічної майстерності та окреслення шляхів поліпшення методичної підготовки. Атестація навчального закладу як форма оцінювання його роботи у більшості випадків розглядається його керівництвом і педагогічним колективом як непотрібне втручання в навчальний процес, зайвий клопіт, а не процедура, спрямована на внесення змін і розвиток закладу. Місцеві, регіональні та державна системи освіти практично не оцінювалися за єдиною моніторинговою стратегією відповідно до узгоджених критеріїв, показників та індикаторів, крім існуючої статистичної звітності.

Що таке оцінювання? Якою має бути оцінка? Чи все підлягає оцінюванню? Що ми, як правило, оцінюємо? Чи завжди ми це робимо об'єктивно? Чи існує альтернатива цьому виду діяльності? Що треба зробити, щоб оцінювання стало невід'ємною практикою людської діяльності? Ось неповний перелік питань, які постають перед дослідниками цієї проблеми.

Як свідчить аналіз людського досвіду, оцінювання може відбуватися в різних формах:

- як суб'єктивне висловлювання уявлень певної особи (вердикт) про властивості оцінюваного об'єкта (наприклад, вчителя про учня щодо його успішності на підставі виставлених оцінок);
- як аргументоване судження про певні властивості об'єкта оцінювання на основі структурованої його оцінки за певними критеріями і показниками (наприклад, характеристика учня на підставі його навчальних досягнень, комунікативних рис, потенційних можливостей, громадянської активності тощо);
- як висновок щодо відповідності властивостей об'єкта оцінювання певному еталону, стандарту, нормам тощо, зроблений за певними критеріями на підставі аналізу результатів вимірювання, в тому числі педагогічного (наприклад, оцінювання навчальних досягнень учнів завдяки стандартизованому тестуванню);
- як аналітичне дослідження стану і процесу розвитку об'єкта оцінювання, на основі якого за обраними показниками та індикаторами робиться системний висновок про його зміни, тенденції розвитку, особливості функціонування, удосконалення та накреслюється «сценарій» його поступу в перспективі.

Кожна з цих форм має свої позитивні риси й недоліки, переваги й обмеження. Не можна сказати, що суб'єктивна оцінка не має права на існування, оскільки поступається решті в об'єктивності чи вірогідності. Вона так само аргументована, як і інші форми оцінювання,

проте ґрунтується на особистісному досвіді, який почасти враховує не лише «голі» факти оцінювальної діяльності на даний момент, але й несе в собі емоційно-ціннісне забарвлення, необхідне для різнобічної якісної оцінки учня чи студента. Так само не можна звести оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів лише до стандартизованого тестування, оскільки це процедура тривала й обтяжлива. Безперечно, вона дає підстави до більш глибоких узагальнень і порівнянь, проте й вимагає додаткової підготовки та забезпечення належної організації проведення, спеціальних знань в обробці й аналізі одержаних даних.

Оцінювання у формі судження, як правило, суб'єктивне, але може мати й певні «повірочні» показники (оцінні орієнтири у вигляді здорового глузду, суспільної моралі, корпоративної думки тощо). Водночас воно стає об'єктивнішим, якщо набуває статусу вимірювання, тобто ґрунтується на показниках, величинах, даних, індикаторах, що отримали кількісну інтерпретацію та статистично повірені (шкалювання, розподіли, статистики тощо). За цією логікою можна казати про два види оцінювання – кількісне і якісне, хоча такий поділ не завжди відповідає філософській суті кількісно-якісної дихотомії.

Останнім часом поняття вимірювання отримало більш широке тлумачення, ніж звична нам дія порівняння з еталоном або вимірювання величин за допомогою приладів. Воно набуло сенсу кількісного визначення певної властивості об'єкта, здійсненого різними способами, зокрема, методами педагогічного оцінювання. На відміну від фізичного контексту, коли словосполучення «оцінити величину» вказує на недостатню точність вимірювання (оцінюють порядок фізичної величини), оцінювання як педагогічна процедура має як якісну, так і кількісну визначеність: у першому сенсі у вигляді суджень про якість як властивість освітніх систем за певними критеріями; у другому – як кількісна характеристика цієї властивості, виражена певними показниками й індикаторами за обраними шкалами.

Сучасна теорія шкалювання і математична статистика дають можливість робити таку інтерпретацію одержаних даних педагогічних вимірювань, яка майже нічим не відрізняється від фізичної інтерпретації значень виміряних фізичних величин. Адже і фізичне, і педагогічне, як і будь-яке інше вимірювання, є статистично вірогідним тлумаченням одержаного результату з певною точністю та рівнем значущості.

Таким чином, педагогічне вимірювання є одним із видів кількісного визначення певної якості чи властивості об'єкта у вигляді статистично вірогідних даних і суджень про їх точність, валідність і надійність.

Що ми оцінюємо? Як правило, актуальний стан об'єкта, його якісні показники на момент оцінювання. Досить часто це робиться за кінцевими результатами діяльності об'єкта, одержаними в процесі оцінювання. Рідше оцінювання націлене на процес функціонування об'єкта, коли увага зосереджується на його діяльнісних компонентах, наприклад, навчальному процесі та його складових. Дуже рідко оцінювання здійснюється шляхом діагностування змін, що відбулися, та окреслення програми подальших дій, спрямованих на розвиток об'єкта.

Таким чином, за будь-яких умов оцінювання має враховувати:

- актуальний стан функціонування об'єкта,
- діяльність об'єкта оцінювання, відображену його процесуальними компонентами,
- проміжні та кінцеві результати діяльності,
- зміни, спричинені розвитком об'єкта оцінювання.

Природно, що оцінювання покладено в основу адекватного функціонування будь-якої педагогічної системи, уможливлюючи створення замкненої системи зі зворотним зв'язком.

Сутність процесу оцінювання загалом полягає в систематичному збиранні та інтерпретації даних, на яких базуються судження й подальші дії [1]. Виходячи з цього визначення, функціями оцінювання в освіті є: інформаційна або констатуюча (збір відомостей про особу, процес,

колектив, систему загалом); оціночна або інтерпретуюча (встановлення стану освіти, рівня розвитку колективу, ступеня сформованості окремих якостей особистості тощо); коригуюча або спрямована на покращення (внесення часткових виправлень, поправок в хід педагогічного процесу, допомога учням тощо) [2].

Оцінювання в освіті може бути спрямоване на різні об'єкти та суб'єкти: характеристики учасників освітнього процесу (навчальні досягнення учнів, ефективність роботи викладачів), компоненти педагогічної системи (методи, засоби, інструменти тощо), показники системи в цілому (якість, ефективність тощо).

Відповідно розрізняються методи та інструменти оцінювання, утворюючи різні підсистеми, серед яких варто окремо виокремити підсистему педагогічного оцінювання (англ. Assessment). Вона характеризує низку процесів, які використовуються для визначення академічних характеристик учнів, тобто того, що учень знає, розуміє, вміє та здатний робити, його компетентностей та здатностей. Педагогічне оцінювання тісно пов'язане з процесами навчання та вимірювання [3]. Воно є частиною більш широкого процесу освітнього оцінювання (англ. Evaluation).

У сфері освіти виділяють три види оцінювання [4]:

- оцінювання з метою контролю і звітування (accountability);
- оцінювання з метою розвитку, покращення та вдосконалення (for improvement);
- оцінювання з метою набуття нових знань та розуміння (наукові дослідження).

Оцінювання з метою контролю і звітування здійснюється, як правило, для регулювання діяльності, визначення впливу програми або ініціативи, сертифікації та добору.

Він використовується в стратегічних або політичних цілях, як допомога у прийнятті рішення з метою виявлення результатів або підсумків процесу, коригування процесу, забезпечення звітності. Оцінювання з метою контролю (тобто виявлення недоліків або констатація досягнень) може бути також зв'язаним з іншими процесами або моніторингом, аудитом, інспекцією чи зовнішнім контролем якості. Воно не вимагає спеціальних методів оцінювання, найчастіше використовує кількісні дані та свідчення. Таке оцінювання популярне серед управлінців, оскільки базується на наукових методах і має незначну формуючу та діагностичну цінність для вчителів та учнів.

Оцінювання з метою розвитку, покращення та вдосконалення пов'язане з діагностуванням, що веде до прийняття рішення та удосконалення. Це надає можливості для співпраці між тими, кого оцінюють, та тими, хто проводить оцінювання. Має велике значення для вчителів та учнів й може використовувати низку кількісних та якісних методів, зокрема:

- формальні методи;
- спостережні та описові стилі;
- повідомлення про досвід зацікавлених сторін.

Оцінювання з метою набуття нових знань та розуміння призначене для створення пояснень та покращення розуміння й належить до галузі педагогічного дослідження. Воно часто передбачає всебічне загальне дослідження певного виду педагогічної діяльності або програми і може використовувати дуже велику кількість методів. Цей тип оцінювання є нейтральним – не має специфічного призначення ні для допомоги безпосереднім учасникам оцінювання (вчителі та учні), ні для сприяння виробленню рішень політикам або адміністраторам.

Оцінювання може бути формуючим і здійснюватися з метою подальшого удосконалення того, що оцінюється, та підсумковим, яке здійснюється для повідомлень, відбору, сертифікації, звітування або контролю.

У галузі освіти оцінювання може бути направленим на учнів, заклади освіти, вчителів, навчальні плани та програми, навчальні матеріали, обладнання, системи управління.



Узагальнено викладену вище інформацію в таблиці:

Оцінювання (evaluation) є:	Оцінювання (evaluation) призначене для:
систематичним; використовує докази; потребує інтерпретації; включає винесення суджень; встановлює цінність; використовує критерії; веде до дії.	прийняття рішень; вдосконалення; відбору; сертифікації; звітування.

Визначення оцінювання та коротке згадування про його функції, різновиди та сфери застосування свідчать про важливість і значну питому вагу процесів оцінювання в успішній діяльності освітньої системи. Очевидно, що застосування неякісних інструментів та методів оцінювання може призводити до отримання спотворених даних замість об'єктивної інформації, неправильної інтерпретації та оцінки реальної ситуації і, внаслідок цього, до неналежних коригуючих дій. Тому для успішного функціонування освітньої системи загалом та її окремих підсистем (наприклад, педагогічного моніторингу) надзвичайно важливо застосовувати якісні інструменти та методи оцінювання. А отже, мають бути визначені критерії якості інструментів та методів оцінювання.

Хоча педагогічне оцінювання (вимірювання знань та діяльності) в історичній перспективі існує багато років, активний розвиток та вдосконалення інструментів і методів оцінювання, зумовлений бажанням викладачів та вчителів мати у розпорядженні достатньо якісні інструменти, розпочався не так давно.

До середини ХХ століття технологія оцінювання переважно передбачала написання творів-есе та усне опитування; критерії «склав»/«не склав» встановлювалися доволі суб'єктивно. Визнання сумнівної якості характеру таких іспитів та їх низької надійності за останні 50 років призвели до визначення перших об'єктивних статистичних (психометричних) критеріїв та до появи великої кількості нових інструментів і методів оцінювання, надійних з погляду психометрії (найбільш розповсюдженими стали різноманітні інструменти тестування; інші приклади – оцінювання практичної діяльності в умовах імітації професійної діяльності, комп'ютерні симуляції, рубрики для об'єктивного оцінювання письмових іспитів та робіт тощо).

Були сформульовані перші критерії якості інструментів оцінювання:

- оцінювання має бути відтворюваним (надійним), валідним, практично доступним, справедливим та корисним для навчання [5];
- зміст і форма оцінювання мають відповідати меті оцінювання та очікуваним результатам;
- для отримання точного уявлення про певні характеристики екзаменованих необхідно використовувати широку вибірку за змістом, оскільки здатність екзаменованого до виконання певних дій залежить від конкретного контексту або ситуації;
- загальна надійність оцінювання та систематичний перегляд встановленого прохідного балу є важливими;
- оцінювання мають бути побудовані відповідно до чітко визначених стандартів (змісту, процедур, інтерпретації) і реалізовуватися за допомогою систематичних і надійних методів [6].

Внаслідок нових потреб та розвитку науки і техніки за період останніх 50 років можна виділити принаймні чотири основні тенденції змін у галузі педагогічного оцінювання, що сприяли загальному підвищенню якості:

- вироблення та впровадження широкого спектра інструментів оцінювання, спрямованих на різні аспекти компетентності;

- розроблення і застосування нових підходів у викладанні та навчанні;
- розвиток методів психометричного аналізу та їхнього застосування до аналізу окремих інструментів оцінювання та результатів оцінювання;
- зростання ролі інформаційно-комп'ютерних технологій як складової різних етапів реалізації процесу оцінювання [7].

Наразі в професійних колах фахівців із педагогічного оцінювання існує консенсус щодо технічних критеріїв якості методу педагогічного вимірювання, найважливішими з яких є валідність, об'єктивність, надійність, точність [8]. Означимо їхню суть.

Валідність методу це – «поняття, яке визначає, що тест вимірює та наскільки якісно це здійснюється» [9]. Валідність – це комплексна характеристика, яка визначається як параметрами інструменту та процедури вимірювання, так і властивостями ознаки, що діагностується. Валідність методу – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що він має вимірювати. Критерій валідності встановлює сферу дійсності, для якої метод дає статистично достовірні результати.

Об'єктивність є характеристикою процесу оцінювання, яка відображає ступінь незалежності оцінки кожного екзаменованого учня від суб'єктивного впливу того, хто оцінює. Це означає, що різні дослідники, вимірюючи одну й ту саму характеристику, мають отримувати однаковий результат. Мінімізація впливу суб'єктивних чинників забезпечується стандартизацією умов проведення (процедур) вимірювання, оцінювання та аналізу результатів. Стандартизація умов вимірювання складається з:

- об'єктивності проведення вимірювання;
- об'єктивності обробки даних;
- об'єктивності інтерпретації результатів.

Метод є об'єктивним тоді, коли ті, хто вимірюють, відокремлені від конкретного результату, вони на нього не впливають і не можуть вплинути.

Надійність методу вимірювання – це ступінь стійкості результатів. Вона впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Перевірка надійності методу стосується насамперед повторюваності результатів при повторних вимірах. Ступінь надійності методу визначається за допомогою коефіцієнта надійності  $R$ , який дорівнює коефіцієнту кореляції між результатами, які отримані однаковим методом та за однакових умов. Він показує, наскільки збігаються результати вимірів, проведені в однакових умовах.

Ступінь надійності методу залежить від:

- об'єктивності методу;
- параметрів засобу вимірювання;
- стабільності характеристики, що вимірюється.

Як зазначають деякі автори [10], «надійність – це ступінь повторюваності, стабільності тестових результатів, тобто їх вільність від помилок вимірювання». Ця характеристика свідчить про ймовірність отримання близького результату кожним учнем у випадку проведення повторного оцінювання тих самих учнів з того само оцінюваного домену знань та вмінь.

Точність методу визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання за даним методом. Чим вищою є точність методу, тим меншою є похибка при вимірюванні й тим більшою є його надійність. Вимірювання завжди проводиться з певною точністю. Отже, коли починаємо вибирати метод вимірювання, то маємо орієнтуватися на те, наскільки нам важлива велика точність. Чим більшу точність закладемо в інструмент вимірювання, тим він буде складнішим, більш трудомістким, дорожчим. Різниця між тестовими балами екзаменованих під час різних тестувань, яка не може бути пояснена набуттям нових або втраченою існуючих знань екзаменованими або якимось впливами з боку освітнього середовища,

має назву помилка вимірювання, яка характеризує точність методу. Помилка вимірювання виникає внаслідок того, що досліджувані конструкти та ознаки (наприклад, знання чи вміння) вимірюються не прямо, а опосередковано. На прикладі знань місце помилки (за класичною теорією тестування) можна виразити формулою:

**Істинні знання = Знання, що виміряні + Помилка вимірювання**

Надійність та точність взаємопов'язані, але стосуються різних видів варіативності. Помилка вимірювання відображає коливання результатів вимірювання на рівні конкретних учнів внаслідок дії індивідуальних чинників, що не пов'язані з оцінюваним доменом знань та вмінь, наприклад, різного настрою, стану здоров'я учня, реакції на вимірювання під час різних тестувань. Таким чином, помилка вимірювання є мірою інтра-індивідуальної варіативності. У випадку оцінки великої кількості учнів вплив індивідуальних коливань усереднюється, і різниця в результатах оцінювання може бути пояснена вже властивостями методу оцінювання, а не властивостями тих, кого оцінювали. Тобто ми визначаємо рівень надійності, який є мірою інтра-індивідуальної варіативності.

Для всіх зазначених технічних критеріїв якості визначені кількісні та/або якісні індикатори, які в комплексі дають змогу винести судження щодо достатнього чи недостатнього рівня якості інструменту вимірювання.

Тривалий час технічні критерії мали головне значення для прийняття рішень щодо вибору інструменту вимірювання для застосування. Цей період характеризувався домінуючим використанням методів багатовибіркового тестування, які мали і мають найкращі технічні показники якості серед усіх інструментів оцінювання, що є у розпорядженні освітян. Інструментом з найкращими технічними показниками є методи стандартизованого оцінювання, які використовуються в національних програмах.

Водночас, згодом виявилося, що виключно технічних критеріїв інструменту вимірювання недостатньо для всебічного судження про якість програми оцінювання, оскільки оцінювання не обмежується лише вимірюванням. Відповідно перелік технічних критеріїв якості інструменту вимірювання має бути доповнений вимогами до умов застосування інструменту та реалізації системи оцінювання загалом.

Міжнародні дослідження з оцінювання якості освіти мають приблизно однаковий алгоритм, який можна охарактеризувати такими етапами:

- розроблення концепції;
- визначення можливих фінансових витрат і можливих спонсорів;
- добір кадрів відповідно до завдань дослідження;
- вибір методології дослідження;
- конкретизація плану дослідження;
- складання плану формування вибірки (шкіл, учнів, вчителів тощо);
- формування вибірки;
- розроблення інструментарію (підготовка першого варіанта, його експертна оцінка і пілотажна перевірка, розроблення кінцевого варіанта інструментарію);
- підготовка до друку і розмноження матеріалів;
- проведення основного тестування (підготовка осіб, що його проводять, і проведення самого тестування);
- збір і обробка даних (введення одержаної інформації і робота з базою даних, зважування);
- аналіз даних і підготовка звітів за результатами дослідження.

## 1.2. Якість освіти як предмет педагогічного оцінювання

Сьогодні в науковій літературі нема однозначності у визначенні поняття якості освіти. У загальному контексті вона розуміється як:

- відповідність стандарту та нормі;
- володіння характеристиками повної відповідності стандарту та рівням досягнення бажаних результатів;
- результат і якість освітнього процесу, якість і цінність засобів досягнення цілей, якість умов;
- фізичне та духовно-психологічне здоров'я, загальна культура, інтелект, ціннісні орієнтації та багато іншого;
- загальне знання про ефективність конкретної освітньої системи;
- сукупність важливих властивостей і характеристик результатів освіти, які здатні задовольнити її споживачів.

Водночас не можна вважати, що дане поняття є невизначеним. У даному випадку, аналізуючи його з позицій сутності, доцільніше говорити про його багатогранність, полімодальність. Адже його можна розглядати і як філософську, і як політичну, і як соціально-педагогічну, і як психологічну, і як управлінську, і як, певною мірою, економічну, й суто наукову категорію.

Існує кілька сотень визначень поняття якості освіти залежно від змісту, що вкладається в розуміння сутності освіти, які завдання має розв'язувати система освіти на кожному етапі її розвитку. Найпоширенішою є думка про те, що якість освіти – це відповідність певній нормі, стандарту [17, с. 11].

Залежно від змісту, який вкладається у термін «якість освіти», її сутність розглядають як:

- результати навчання та освітнього процесу;
- ефективність діяльності навчального закладу;
- якість системи освіти певного рівня;
- певний бажаний ідеал освіченості людини;
- пріоритет державної освітньої політики [17, с. 11].

Якість освіти характеризується *багатоаспектністю, багатовимірністю та багатопараметричністю* [18, с. 34 – 35].

Багатоаспектність пов'язана із складністю категорії якості ЗСО, а її оцінювання передбачає дослідження різних аспектів цієї якості: рівня навчальних досягнень, характеристик освітнього процесу, ресурсного забезпечення, механізмів фінансування, результативності кадрової політики, державно-управлінської, адміністративної діяльності тощо. Багатоаспектність категорії якості ЗСО можна розглядати відносно освіти людини, функціонування механізму державного управління освітою тощо.

Багатовимірність якості освіти як управлінської категорії пов'язана з ієрархічністю структури системи освіти та системи державного управління ЗСО.

Багатопараметричність якості освіти визначається її залежністю від значної кількості чинників, особливо яскраво це виявляється при оцінюванні якості системи ЗСО на вищих (національному та регіональному) рівнях.

Основні відмінні характеристики якості освіти:

- багатоаспектність або багатогранність якості (якості кінцевого результату освіти й якість потенціалу освітніх систем, що забезпечують досягнення цієї якості; якість результатів виховання і навчання); творча і репродуктивна, знаннева і діяльнісна компоненти;
- багаторівневність кінцевих результатів якості (якості випускників вищих, професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів);
- багатосуб'єктність якості ЗСО – оцінка якості освіти здійснюється безліччю суб'єктів, серед яких основними є учні й студенти, випускники навчальних закладів, установ післявузівської освіти та різних додаткових освітніх програм, а також батьки учнів і студентів, ро-

ботодавці, суспільство в цілому і державні органи тощо. Крім того, сама система ЗСО також виступає суб'єктом оцінювання своєї діяльності (тобто здійснює самооцінку). Тлумачення сутності якості освіти цілком залежить від того, хто її розглядає, тому що різні споживачі освітніх послуг вкладають у цей термін різний зміст;

- багатокритеріальність – якість освіти може бути оцінена за допомогою цілого набору критеріїв;

- поліхронність – сполучення поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості освіти, що у різні часи тими самими суб'єктами сприймаються по-різному (випускники протягом життя, трудової діяльності згодом переоцінюють якість своєї освіти, цінність окремих дисциплін і викладачів; суспільство і держава залежно від свого стану переглядають пріоритети в якості й змісті освіти тощо);

- невизначеність в оцінках якості освіти й освітніх систем у принципі, через більш високий рівень суб'єктивності оцінки якості освіти;

- інваріантність і варіативність – серед безлічі якостей освітніх систем, навчальних закладів, їхніх випускників виділяються інваріантні, загальні якості для всіх випускників кожного рівня освіти, кожної спеціальності або напряму підготовки випускників ВНЗ і специфічні (саме для даної безлічі випускників або освітніх систем) [18, с. 34 – 35].

Отже, якість ЗСО є результируючою, інтегральною функцією всіх зазначених чинників. Слід зазначити, що донедавна в педагогіці вона розглядалася в контексті обґрунтування системи якості знань через оцінювання результатів засвоєного учнями навчального матеріалу, вміння оперувати знаннями, застосовувати їх у конкретних ситуаціях тощо.

Дослідження останніх років не обмежені аналізом якості освіти лише крізь призму знанневих аспектів, вони характеризуються визначенням чинників, що формують цей результат. Дана категорія змінювалася на кожному етапі розвитку науки. Так, В.Г. Кремень, характеризуючи сучасну ситуацію, наголошує, що сьогодні вчені та практики актуалізують категорію «якість» саме тому, що зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що поняття «якість освіти» у різних авторів суттєво відрізняється у тлумаченні, вільно використовується у невідповідному контексті, що створює «хаос дефініцій». З цього приводу О.В. Сухомлинська зазначає, що така ситуація зумовлена нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату сучасної педагогічної науки, а також багатомірністю, багатоелементністю, суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій.

Вчені різних сфер пізнання розглядають «якість» як основу існування об'єкта чи процесу, що характеризують її системою чинників: цінністю, властивістю, структурою, цілісністю, мінливістю, кількістю, міждисциплінарністю; визначають, що феномен «якості» обумовлюється її соціальною значущістю.

Зокрема, О.Я. Савченко визначила теоретичні та методологічні засади якості сучасної шкільної освіти через такі принципи:

- цілепокладання (ієрархія цілей, педагогічна конкретизація, інструментальність);
- моделювання процесу досягнення визначеної мети;
- системний підхід у відборі характеристик якості, систематизації чинників впливу на шкільному, регіональному, державному рівнях;
- вимірювання результату відповідно до нормативних вимог, соціальних та особистісних очікувань.

Отже, для досягнення очікуваної якості шкільної освіти вже сьогодні повинні відбуватися такі зміни:

- зміна виховних, навчальних, розвивальних цілей освіти (не декларативно, а на рівні пе-

дагогічної конкретизації), що надасть змогу проектувати реальні результати діяльності учнів, учителів і школи;

- зміна освітніх технологій (від репродуктивно-адаптивних до розвивальних), що забезпечить випереджальний характер шкільної освіти і розвиток учнів;
- зміна змісту освіти за принципом продуктивної інтеграції (фундаментальності та практичності, базовості та варіативності) як до обсягу його добору, так і до структури побудови;
- зміна педагогічного оцінювання, оцінювання шкільних освітніх систем.

Упровадження цих системних змін дасть змогу не лише теоретично розмірковувати про якість освіти, а й досягати нової якості загальної середньої освіти.

Проблема вимірювання й оцінювання якості освіти, визначення переліку її характерних ознак, пошуку показників і критеріїв якості розв'язується науковцями всіх країн світу в межах науки, що називається квалітологією. На початку XX ст. розвиток філософських течій у цьому напрямі ознаменувався тим, що розгорнулася так звана квалітативна революція, тобто революція якості, яка охопила всі сфери життя та діяльності людини [17, с. 12].

Квалітологія – це триєдина наука, що охоплює:

- теорію якості (Quality System),
- теорію оцінки якості (кваліметрію – Assessment, Evaluation),
- та теорію управління якістю (Management and Monitoring of Quality).

Кожна з цих трьох складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, які дають можливість всебічно оцінити будь-яку систему освіти як за зовнішніми, так і за внутрішніми її параметрами й результатами функціонування. Від того, наскільки вільно буде орієнтуватися людина у сучасному житті, адаптуватися до різних видів діяльності й умов, наскільки легко вона буде опановувати нові професії, засвоювати величезні масиви інформації, залежить не тільки її власна успішність як особистості, а й розвиток усєї держави, її конкурентоспроможність і престиж на світовій арені.

Кваліметрія (від лат. *qualis* – який, якої якості та *metros* – метрія, вимірювати) є однією зі складових квалітології. Кваліметрія – це наука, що розробляє способи вимірювання якісних характеристик будь-якого об'єкта або системи.

Педагогічна кваліметрія виникла у 60-ті рр. XX ст. на перетині наукових інтересів педагогіки та математичної статистики. Вона є галуззю педагогічної науки, що вивчає можливості, методологію і технологію педагогічних вимірювань. Широко використовує досягнення суміжних соціальних та гуманітарних наук – прикладної соціології, експериментальної психології, математичної лінгвістики, економетрії. На жаль, на теренах нашої держави кваліметрія розвивається вкрай повільно, хоча має певні здобутки, зокрема в галузі педагогічної діагностики. Відсутність кваліфікованих фахівців, відсутність такої дисципліни у програмах підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів негативно впливає на якість експериментальної та дослідницької діяльності на всіх рівнях управління системою освіти.

Кваліметрія освіти розв'язує питання щодо пошуку методів та технологій вимірювання якісних характеристик освітньої системи загалом або системи ЗСО зокрема. У практиці вимірювання й оцінювання якості освіти, ефективності діяльності навчального закладу, освітньої системи певного рівня, результативності викладання вчителя користуються так званими кваліметричними моделями. [17, с. 12].

Кваліметричні моделі, що використовуються в освітній сфері, є аналітичними моделями певного об'єкта системи освіти (навчального закладу, відділу або управління освіти, діяльності вчителя, керівника школи), які побудовані на основі методу експертних оцінок із застосуванням кваліметричного підходу до визначення змісту та вагомості кожного показника якості об'єкта оцінювання.

Кваліметрія як складова загальної теорії оцінювання якості передбачає:

- визначення системи критеріїв, показників та індикаторів якості ЗСО;
- обрання методів оцінювання, адекватних інструментарію (тобто засобу вимірювання) та

процедурам вимірювання;

- проведення моніторингових досліджень з метою управління якістю ЗСО на різних рівнях функціонування освітніх систем (від національного до інституційного).

Узагальнюючи різні підходи до визначення сутності якості освіти, можна тлумачити цю педагогічну категорію як певну сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність формувати такий рівень загальноосвітньої і професійної компетентності, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави. Це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, які визначають його природу. У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти.

Стосовно якості загальної середньої освіти, то її можна розуміти як певну збалансовану відповідність загальної середньої освіти (як результату, як процесу і як освітньої системи) численним потребам, цілям, умовам і стандартам [18, с. 36]. У вузькому, прагматичному сенсі – це рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Таким чином, якість освіти можна представляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші.

Розглянемо якість шкільної освіти з позицій процесу та результату. Традиційно з позицій процесу якість шкільної освіти формально характеризується здатністю задовольняти потреби учнів, батьків, а також відповідати інтересам суспільства, держави. Потреби учнів не визначалися, їх формування було фрагментарним. Навчальні стандарти встановлювала держава, вона ж водночас визначала процедури виміру та здійснювала контроль.

У структурі шкільної освіти зазвичай виділяли три процеси: навчання, виховання та розвиток. Їх результативність (переважно навчальна) вирішувалася кількісними формальними показниками, які не відображали змін особистості учня. Стало зрозумілим, що такий підхід до розуміння шкільної освіти в умовах економічних, політичних та соціальних змін в Україні, та й у всьому глобалізованому світі, не сприятиме покращанню якості навчального процесу та якості шкільної «освіти-результату». У руслі сучасної гуманістичної парадигми простежується тенденція домінантного розгляду якості шкільної освіти як інтегративного результату багатьох особистісних та суспільно значущих чинників.

Якість освіти як результату є якістю особистості, фіксованою через категорії «освічена особистість», «компетентна особистість».

Концепцію освіченої особистості почали розробляти зарубіжні та вітчизняні вчені як своєрідну відповідь на кризову ситуацію в освіті, що склалася внаслідок суперечностей між необхідністю підвищити якість освіти та неспроможністю розв'язати цю проблему за допомогою подальшого збільшення обсягу інформації, яка засвоюється. Однак, оперуючи поняттям освіченості, вчені по-різному визначають її сутність. У багатьох розвинутих країнах поняття «освіченість» ототожнюється з поняттям «грамотність», але поняття «грамотність» наповнюється не тільки знаннями, а більшою мірою досвідом розв'язання проблем, досвідом оцінної діяльності.

Системно-діяльнісна методологія дала уявлення про освіту як інтегративний процес, в якому домінантою не може бути академічне предметне навчання, оскільки освітній процес є

багатокомпонентним, у його складі наявні такі складові, як оволодіння, навчання, підготовка, виховання, освіченість.

Процес оволодіння грамотністю передбачає вивчення мов і знакових систем, без яких неможливо отримати інформацію та використовувати знання у різних сферах життєдіяльності.

Процес навчання ґрунтується на засвоєнні знань, умінь та навичок з різних предметів і навчальних дисциплін.

Процес підготовки має забезпечувати адаптацію вже отриманих знань, умінь та навичок для виконання конкретної роботи.

Процес виховання передбачає засвоєння правил та норм культури, традицій та особливостей народу.

Процес формування освіченої особистості розглядається як складова інтегрального процесу шкільної освіти, що передбачає забезпечення загального рівня культури, формування цінностей і знання стандартів цивілізації.

На думку російського вченого Ю. М. Громико, освіченість – це індивідуально-особистісний результат освіти, якість особистості, яка здатна самостійно розв'язувати проблеми в різних галузях діяльності, спираючись на соціальний досвід.

Шкільна освіта, згідно з діяльнісним підходом до її розвитку, – це процес формування досвіду розв'язання значущих для особистості проблем на основі соціального та осмисленого особистого досвіду учнів.

Відповідно до запропонованого підходу формування знань не є головною метою освіти. Знання є першим проміжним етапом, оскільки вони необхідні для розв'язання проблем, вирішення завдань, що виникають під час конкретної діяльності.

Аналіз пропедевтичних функцій грамотності можливий, якщо дана категорія розглядатиметься у взаємозв'язку з категоріями «освіченість», «професійна компетентність», «культура», «менталітет», що характеризують структуру становлення особистості. Необхідно підкреслити, що названі компоненти цієї структури вибудовані в умовній послідовності, вони відображають лише загальний напрям становлення особистості. Не може бути чіткого поділу цих компонентів і етапів їх формування, оскільки вони природно взаємозалежні та доповнюють один одного.

Поряд з ідеями освіченості особистості в теоретичній педагогіці розвиваються ідеї компетентнісної особистості. У розглянутих концепціях освіченості компетентність є одним із рівнів та ступенів і, як наслідок, одним із видів освітніх результатів. Слід зазначити, що світова освітня практика пов'язує освітні результати з компетентністю особистості.

Незважаючи на суперечливі погляди, усі вчені підтримують думку про те, що поняття «компетентність» ширше знань, умінь і навичок, не є їх сумою, тому що включає всі аспекти діяльності: знанневий, операційно-технологічний, мотиваційний.

Компетентність розуміється як інтегральна якість особистості, що характеризує здатність розв'язувати проблеми і типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, з використанням знань, навчального і життєвого досвіду, цінностей. Здатність у даному випадку розуміється не як схильність, а як уміння, готовність до дії.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто мати на увазі, що вони:

- постійно змінюються (зі змінами у світі, змінами вимог до «успішного дорослого»);
- зорієнтовані на майбутнє (виявляються в можливостях організувати своє навчання, спираючись на власні здібності);
- мають діяльнісний характер узагальнених умінь разом із предметними уміннями і знаннями в конкретних сферах (ситуаціях);
- виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки самого себе в конкретній ситуації;
- пов'язані з мотивацією безперервної розвивальної діяльності.



Компетентнісний підхід відповідає прийнятій у багатьох розвинутих країнах загальній концепції освітнього стандарту і пов'язаний з переходом від знаннєвої системи шкільної освіти до системи формування компетенцій.

Відомий російський учений А.В. Хуторської пропонує трирівневу ієрархію компетенцій школярів і виділяє:

- ключові компетенції, що належать до загального (метапредметного) змісту навчання;
- загальні предметні компетенції, що належать до певних навчальних предметів та освітніх сфер;
- предметні компетенції – частина компетенцій, які виокремлюються з двох попередніх компетенцій, що мають конкретний опис і можливість формування в межах навчальних предметів.

Основні освітні компетенції конкретизуються на рівні освітніх областей і навчальних предметів для кожного ступеня навчання. Основні й загальнопредметні компетенції завжди виявляються в контексті предмета або предметної галузі (предметної компетенції) і в особистісно значущій діяльності (предметно-інформаційній, діяльнісно-комунікативній, ціннісно-орієнтованій). Володіння основними компетенціями зумовлює формування здібностей, необхідних для будь-якої людини (наприклад, знаходити і використовувати потрібну інформацію самостійно і з допомогою інших), уміння працювати в команді (не порушуючи права інших людей), готовність постійно вчитися.

Отже, кожна компетенція є сукупністю складних умінь інтегрованого характеру, тобто умінь, які формуються під час набуття знань, вивчення всіх шкільних курсів або предметів. Проте не можна компетенції зіставляти лише з конкретними вміннями. Компетенція формує ключові компетентності під час активного використання цих умінь у навчальних або життєвих ситуаціях.

Запропонований у державних нормативно-правових документах, наукових концепціях підхід визначення основних компетентностей відповідає фундаментальним цілям освіти, сформульованим у документах ЮНЕСКО – навчити здобувати знання (вчити вчитися); навчити працювати та забезпечувати себе (навчання для праці); навчити жити (навчання для буття); навчити співіснувати (навчання для спільного життя).

Проте необхідно чітко усвідомлювати, що формування ключових компетентностей учнів неможливе без формування цінностей та здібностей. Спочатку ми повинні з'ясувати тип поведінки, що є важливим для учнів, його здібності, лише тоді розвивати різні потенційно важливі когнітивні, емоційні, вольові якості з метою здійснення ними власної успішної діяльності, яка забезпечить освіченість і компетентність.

Таким чином, випускник школи повинен мати достатній особистісний досвід пізнавальної і творчої діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності (моделювання, конструювання, проектування тощо), досвід емоційно-ціннісних відносин, які може забезпечити лише спроектована шкільна освітня система, шкільне освітнє середовище.

Враховуючи різноманітність підходів до визначення якості освіти, ми будемо розглядати її як інтегральну характеристику процесу і результату освітньої діяльності, чинників формування цього результату (мета освіти, зміст, методологія, організація та технологія), що відповідають нормативним вимогам, соціальним цінностям і особистісним очікуванням споживачів освітніх послуг, визначають стратегію усвідомлених дій для розвитку школи.

Сутність поняття якості освіти як об'єкта управлінського впливу можна розглядати з позицій [17, с.14 – 15]:

- освітньої системи;
- освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг);
- особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей.

Структурна модель якості ЗСО (рис. 1.1) є органічним поєднанням внутрішньої та зовнішньої якості системи освіти. Вона може бути адаптована до будь-якого рівня освітньої системи. Варто зазначити, що при адаптуванні цієї структурної моделі якості ЗСО на нижчі рівні, наприклад, на рівень навчального закладу, окремі складові внутрішньої якості можуть бути з неї виключені. Це пов'язано з тим, що ці елементи не є об'єктами безпосереднього управлінського впливу керівника відповідного рівня освіти. В основу поданої структурної моделі якості ЗСО покладено системний підхід до визначення категорії якості, методів її вимірювання й оцінювання та управління, який заснований на тому, що якість освіти, зокрема й ЗСО – багатоаспектне, багатовимірне явище, що потребує комплексного, у поєднанні всіх елементів та зв'язків між ними, узгодженого, тобто системного, вивчення [17, с. 14 – 15].

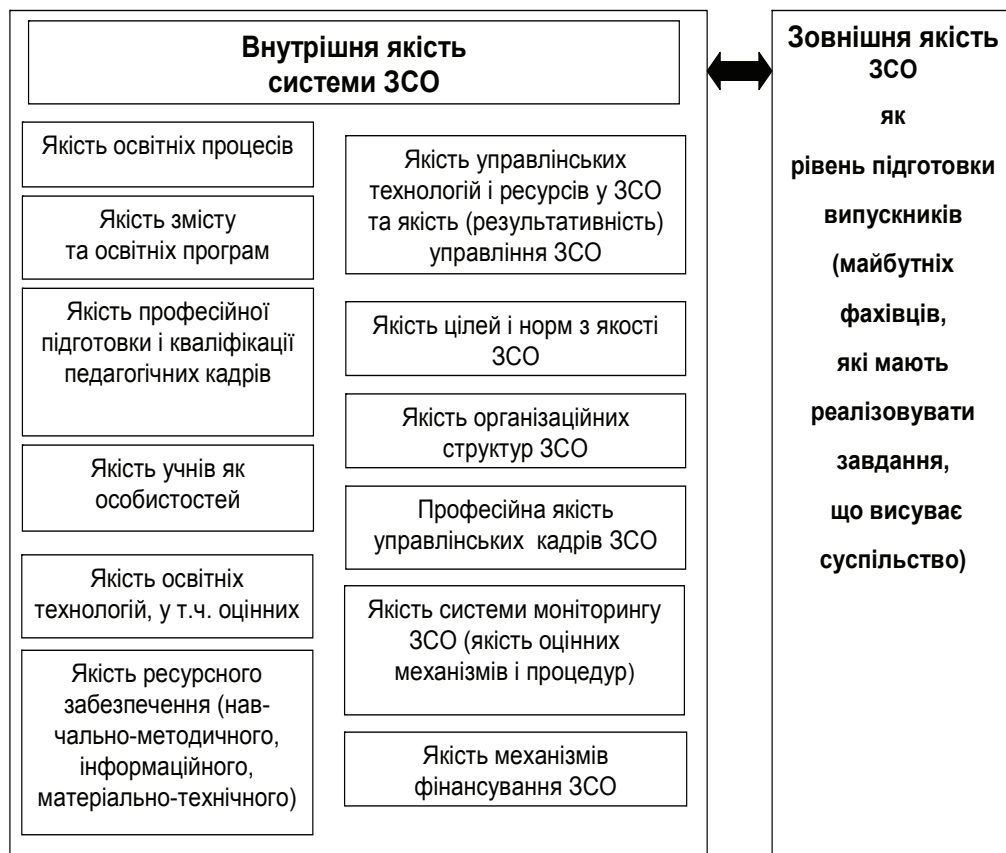


Рис. 1.1. Структурна модель якості ЗСО [18, с. 38]

Кожен з елементів як внутрішньої, так і зовнішньої складової якості ЗСО виступає об'єктом вимірювання й оцінювання на предмет встановлення відповідності різноманітним нормам і стандартам та узагальненим суспільним і особистісним вимогам і сподіванням. Для проведення цих вимірювальних процедур мають бути розроблені спеціальні засоби або інструменти вимірювання, адекватні цілям, завданням та особливостям об'єкта вимірювання. Розробка таких інструментів потребує спеціальної підготовки фахівців та тривалої експериментальної роботи [17, с. 14 –15].

### 1.3. Моніторинг як інструмент оцінювання

Моніторинг є інформаційною базою системи управління ЗСО, інформаційною основою вироблення та прийняття управлінського рішення на всіх рівнях управління освітою. Поняття моніторингу (від лат. *monitor* – той, хто спостерігає, або той, хто застерігає) має багату історію і не менш строкатий набір дефініцій. Це дає підстави розглядати дане поняття як системне утворення, з одного боку, і спеціально організовану діяльність, з другого. Найбільш повним означенням, на нашу думку, є дефініція, сформульована А.М. Майоровим: «Моніторинг – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про яку-небудь систему чи окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління даною системою, що дозволяє висловлювати судження про її стан і дає можливість прогнозувати її розвиток» [20, с. 12].

Загалом моніторинг у сфері освіти розглядається як:

- інструмент управління якістю освіти, зокрема загальною середньою, на різних рівнях управління;
- інформаційна система;
- процедура збору даних про об'єкт [17, с. 16].

Моніторинг може бути інноваційний, тобто спрямований на розвиток об'єкта, або констатуючий, який фіксує стан функціонування об'єкта. Не слід вважати, що останній не такий прогресивний, як перший. Вони обидва мають право на існування й обидва доцільні в межах тих цілей, які перед ними стоять. Перший вид має на меті перетворюючі дії, які вносять зміни у функціонування об'єкта. Другий забезпечує нормальне функціонування об'єкта в реальних умовах, коли відслідковується стан з метою запобігання відхилень від запланованої стратегії діяльності.

Кожний з них має своє призначення, і тому вони рівноправні в управлінні якістю освіти.

Моніторинг може бути довгостроковим (період навчання в школі), середньостроковим (навчання на певному етапі), короткостроковим (рік навчання, чверть).

Основне призначення моніторингу полягає в наданні так званої управлінської інформації – надійної, оперативної, ґрунтовної – щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень та ходу освітніх реформ тощо. Одержання такої інформації, її виважене та своєчасне використання з метою підвищення якості ЗСО та оновлення самої системи управління, форм і методів впливу є необхідним етапом планування й організації діяльності щодо зменшення розриву між потребами суспільства та освітніми пропозиціями, першим кроком, який сприятиме подоланню кризи в освітній галузі України. Саме в такому розумінні моніторинг якості ЗСО є складовою системи управління якістю освіти в навчальному закладі та інструментом, що використовується для вимірювання й оцінювання досягнутих результатів розвитку освітньої системи.

Моніторинг має кілька аспектів, які визначають його як засіб інформаційного забезпечення (обслуговування) управління.

Насамперед – це дослідницький процес, і тому йому властива методологія дослідження: визначення мети, предмета і об'єкта, завдань, концепції, гіпотези (як прогнозованого результату) тощо.

Далі – це технологічний процес збору, обробки і поширення інформації. Тому він має інструментальні засоби, процедури і методики, характерні для різних способів обробки даних.

Крім того, моніторинг – це необхідна складова менеджменту як особливого виду діяльності, якому притаманні свої ознаки, наприклад, проектний конструктивізм (моніторинг може бути реалізований як проект).

Нарешті, моніторинг в освіті – це засіб оцінювання, завдяки якому робляться висновки і судження, спрямовані на розвиток об'єкта, що вивчається.

Запровадження моніторингу в управлінні виводить останнє на новий, вищий рівень функціонування системи. Без нього управлінці за допомогою діагностичних методик шукають причини недоліків і намагаються їх усунути. Систему вони уявляють як сукупність окремих елементів, як стан, а слід її розглядати у їх взаємозв'язку, як процес, внаслідок якого система переходить зі стану рівноваги у стан збою. За допомогою моніторингу з'ясовуються взаємозв'язки між явищами, які дають можливість застерігати відхилення від норми, упереджувати збої, а не шукати причини, щоб їх виправляти, коли вони настали.

Моніторинг поряд з прогнозуванням виступає одним із важливіших елементів системи інформаційного забезпечення. Він створює інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації при підготовці рекомендацій та прийнятті управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти, підвищує їх обґрунтованість.

Моніторинг якості освіти покликаний допомогти визначити проблеми в освітній галузі загалом та в конкретному початковому закладі. Це завдання розв'язується шляхом з'ясування причин їх виникнення та чинників впливу через проведення систематичних досліджень різних елементів системи освіти та об'єктів освітнього середовища, фіксації наслідків управлінського впливу на систему освіти та змін, що відбуваються при цьому. Тому за результатами комплексних моніторингових досліджень, проведених за різними напрямками управлінської діяльності, експертами й аналітиками центрів моніторингу (у т.ч. й у межах навчального закладу) формулюються певні висновки про якість системи ЗСО та окремих її рівнів і складових, а отже, й про результативність управління якістю шкільної освіти у цілому.

Зважаючи на це, можна визначити основні завдання моніторингу в освіті [17, с. 16]:

- визначити якість навчальних досягнень учнів, студентів, рівень їхньої соціалізації з метою планування корегувальних дій;
- вивчати зв'язок між різними елементами освітніх систем та їх характеристиками (рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя, результатами роботи педагогів, рівнем їхнього соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);
- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів з метою впливу на негативні чинники та їх усунення (або принаймні зменшення);
- оцінювати величину впливу на навчальний процес зовнішніх та внутрішніх чинників (наприклад, якості кадрових ресурсів, державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та ін.);
- аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;
- а також, що є найголовнішим для розвитку освітньої системи будь-якого рівня:
- виявляти чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або навіть і нейтралізації);
- порівнювати результати функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку.

Моніторингові дослідження в сфері освіти проводяться з різною метою залежно від об'єкта оцінювання, рівня проведення дослідження і рівня узагальнення результатів.

Об'єктами моніторингу в освіті можуть бути [27, с. 54-55]:

- система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна, інституційна або локальна);
- результати навчальної діяльності;

- характеристики учасників освітнього процесу (стан здоров'я, соціальний захист, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності, задоволеність освітніми послугами тощо);

- відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);
- процеси функціонування й розвитку освітніх систем та управління ними;
- компоненти освітнього процесу:
  - ❖ умови та засоби реалізації (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, кадрові, фінансові, навчально-методичні умови тощо);
  - ❖ організація (мережі освітніх установ, контингент та його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо);
  - ❖ наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо)

Моніторинг в освіті розподіляють за призначенням на інформаційний та управлінський [21]. Сутність інформаційного моніторингу полягає у збиранні, систематизації, а також поширенні інформації про об'єкт, проте він не передбачає проведення спеціального обстеження на етапі збору інформації. Управлінський моніторинг передбачає збирання та узагальнення інформації за певними показниками з метою вивчення конкретної освітньої проблеми та вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики і прийняття необхідних управлінських рішень.

За засобами, що використовуються для проведення оцінювання, розрізняють педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, екологічний, економічний, демографічний моніторинги.

За ієрархією освітніх систем він буває інституційним (шкільний або внутрішкільний), регіональним (районний, муніципальний, обласний), національний (загальнодержавний), міжнародний.

Залежно від того, хто ініціює і здійснює моніторинг, він може бути зовнішнім і внутрішнім.

Зовнішній моніторинг здійснюється спеціальними установами і кваліфікованими фахівцями за відповідною технологією (стандартизованою методикою) і має певні переваги в об'єктивності надання інформації, забезпеченні достовірності результатів, використанні спеціальних апробованих методик, професіоналізмі оцінювачів, формулюванні неупереджених висновків, виробленні варіативних рекомендацій тощо). Систематичний зовнішній моніторинг має забезпечити процес надання якісної управлінської інформації. Сам моніторинг у такому випадку є по суті системою інформаційного забезпечення управлінської структури.

Переваги зовнішнього моніторингу якості освіти порівняно з внутрішнім виявляються у якості та статусі отриманої інформації. Зовнішній моніторинг забезпечує:

- стандартизованість інформації;
- високу достовірність і надійність інформації;
- основу державної та відомчої статистичної звітності;
- інформаційну основу для аналізу та вироблення освітньої політики на всіх рівнях;
- можливість узагальнення та порівняння на будь-якому рівні управління освітою;
- прогнозованість висновків та рекомендацій;
- визнання результатів на державному та міждержавному рівнях;
- прозорість результатів освітньої діяльності;
- престижність та відкритість системи освіти країни, в якій створено національну систему моніторингу результатів функціонування освітньої галузі.

Зовнішнє оцінювання здійснюють незалежні фахівці (сторонні, треті особи або інституції, які не зацікавлені у результатах). Різновидом зовнішнього оцінювання може бути експертне оцінювання, що передбачає початковий відбір експерта або групи експертів (фахівців, які

мають незаперечний авторитет і є компетентними у даній сфері питань), які на основі визначеного переліку показників і критеріїв оцінки проводять оцінювання. Таке оцінювання має певну суб'єктивність, проте компенсується рівнем кваліфікації експерт(ів)а та накладанням різних точок зору, їх зіставлення (у разі застосування при оцінюванні групи експертів).

Внутрішній моніторинг, як правило, здійснюється як самоаналіз, самооцінка на рівні навчального закладу. Він організовується самими вчителями, психологами, іншими педагогічними працівниками за власним бажанням або на вимогу керівництва школи. Під час його проведення використовуються власноруч розроблені методичні матеріали для внутрішніх потреб та звітування перед керівництвом, на методоб'єднаннях, перед учнями та їхніми батьками тощо.

Він може здійснюватися одночасно або напередодні зовнішнього оцінювання. Відмінною ознакою цього моніторингу є використання так званих внутрішніх ресурсів та проведення з ініціативи самого навчального закладу. Такий моніторинг проводить адміністрація навчального закладу спільно з його піклувальною радою, представниками громадських об'єднань як самоконтроль за ходом навчального процесу та самооцінка результативності педагогічної праці, виконання плану роботи закладу тощо. Внутрішній моніторинг найчастіше методично розробляється (методика відстеження певних характеристик об'єкта, побудова системи показників і критеріїв оцінювання, створення інструментарію, вибір методів математичної обробки результатів вимірювань тощо) і практично реалізується зусиллям самого колективу працівників певного центру або закладу, тобто зацікавленими особами, які, на жаль, не мають іноді належної фахової підготовки. Критерії та показники оцінювання діяльності ЗНЗ орієнтовно визначені наказом Міністерства освіти і науки України від 14.02.2005 №99. (див. Додаток 2.1).

Саме такий моніторинг став популярним останніми роками в освітній сфері України. У багатьох школах та вищих навчальних закладах розробляються інституційні системи оцінки та управління якістю освітнього процесу, предметних навчальних досягнень учнів і студентів.

Зважаючи на викладене вище, закономірним є питання про те, який статус мають результати цього моніторингу? Вважається, що результати внутрішнього моніторингу призначені лише для «внутрішнього використання» і не можуть становити основу для, наприклад, формування державної статистики, оскільки мають не досить високий рівень об'єктивності й достовірності результатів, є не порівнюваними з іншими аналогічними показниками, тому що збиралися різними методами, а отже, не можуть бути узагальнені; їх не можна застосовувати для визначення рейтингу шкіл тощо. Зауважимо, що внутрішній інформаційний моніторинг може «постачати» кількісну інформацію, наприклад, про кількісний склад персоналу школи (за віком, статтю, стажем роботи, рівнем освіти та кваліфікацією), учнів (вихованців) певного освітнього закладу або молодіжного центру (за віком, статтю, розподілом на групи, класи за мовою навчання, формою проведення дозвілля тощо)<sup>1</sup>.

Для підвищення якості отриманої інформації внутрішній моніторинг можна проводити й на основі апробованої, сертифікованої методики та інструментів, які використовуються працівниками закладу (після їх попереднього спеціального навчання) для дослідження певних характеристик об'єкта і визначення параметрів функціонування системи. Дуже важливою тут стає умова надзвичайно точного дотримання всіх технологічних і процесуальних вимог застосованої методики в ході її реалізації.

Отже, статус результатів внутрішнього моніторингу, мета та сфера їх застосування суттєво відрізняються від аналогічних характеристик зовнішнього моніторингу. Це пояснюється:

- недостатньою надійністю застосованого інструментарію;
- збігом суб'єктів управління та проведення моніторингу;

<sup>1</sup> Збір таких даних по загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється відповідно до статистичних форм подання первинної інформації, передбачений спільним наказом Державного комітету статистики України та Міністерства освіти і науки України від 26 липня 2001 р. № 335/ 557.

- значним суб'єктивізмом в оцінках;
- неможливістю порівняння отриманих даних з іншими статистичними даними;
- нестандартизованістю методик та інструментів вимірювання;
- неможливістю вивчення певної освітньої проблеми ззовні.

Результати внутрішнього моніторингу використовуються переважно в межах конкретного навчального закладу для звітування перед батьками, піклувальною радою про навчальні досягнення учнів (студентів) та показники розвитку навчального закладу з метою поліпшення результативності та якості навчального процесу, планування подальшої діяльності школи. Деякі статистичні дані, які збираються згідно з чинним законодавством та вимогами державної та відомчої звітності, направляються до відповідних установ для узагальнення. Окремі результати, неперсоніфіковані, можуть бути оприлюднені, наприклад, з рекламною метою для поліпшення іміджу школи при підготовці документів для атестації навчального закладу або підвищення суспільного визнання школи та з іншими цілями [17].

Незважаючи на відмінності між зовнішнім та внутрішнім моніторингом якості освіти, вони засновані на єдиних принципах, мають виконувати ті самі функції та здійснюватися за єдиною технологією.

Досить часто моніторинг плутають з контролем, хоча вони мають спільні та відмінні риси, ототожнюють їх або необгрунтовано протиставляють. Як наукові поняття вони сформувались досить давно і віддзеркалюють певні процеси і технології. Останніми роками термін «моніторинг» став більш «популярним» в освітньому просторі України. Проте їх активно вживають у різних контекстах, часто помилково, не за призначенням. Іноді ці поняття витлумачують як синоніми або ж використовуються для опису зовсім інших процесів та дій. Так, спроба знайти аналог терміну «моніторинг» призвела до спотворення його значення, особливо у сфері освіти. Відбулася також підміна поняття контролю функцією інспектування, атестації, адміністративного нагляду та наступним перетворення його в інструмент покарання та підставу для винесення суто адміністративних рішень. Незважаючи на певні схожі елементи та наявність контролюючого й оцінного етапів у моніторинговому циклі дослідження, поняття моніторинг, оцінка та контроль (як адміністративна процедура) характеризують різні процеси і мають характерні відмінні ознаки, що не допускають їх взаємозамінності.

Моніторинг і контроль (як перевірка) відрізняються:

- метою проведення;
- суб'єктом оцінювання;
- процедурою;
- формою представлення результатів;
- способом використання результатів оцінювання [17, с. 16].

Розглянемо докладніше зв'язок між поняттями моніторинг та контроль. Моніторинг насамперед є одним із наукових методів дослідження певного об'єкта. Основною метою цього методу є збір достовірної інформації (зокрема й управлінської), з'ясування закономірностей та виявлення тенденцій у розвитку подій і знаходження відповідей на запитання «Чому склалася така ситуація?», «Що (які чинники) і як (з якою інтенсивністю) впливає на виявлений стан?» та «Що робити, щоб виправити або усунути негативні наслідки дій?». Контроль виконує насамперед адміністративну функцію та покликаний встановити відповідність (або невідповідність) етапів, кроків або досягнутих результатів певних нормам і вимогам та винести відповідний вердикт щодо цього. Контроль у своєму розпорядженні не має необхідних ресурсів (засобів, технологій, фахівців, часу тощо) для встановлення причин виявленої невідповідності та оцінювання величини впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на ситуацію, на підставі чого потім могли б бути розпочаті коригувальні дії.

Моніторинг передбачає періодичний збір інформації про об'єкт дослідження часто за допомогою спеціального інструментарію (тестів, анкет тощо). У реалізації цього завдання проявляється певна схожість між моніторингом і контролем (наприклад, контролем рівня знань під час інспекторських перевірок, так званих «зрізів знань», при проведенні річних або семестрових контрольних робіт із різних навчальних предметів тощо). Таким чином, здійснюється замір даних під час поточного відстеження певних параметрів стану, яке у даному контексті можна розглядати як прояв функції контролю, спостереження, слідкування за об'єктом з метою отримання інформації про нього. Подальше опрацювання інформації, що здійснюється за технологією проведення моніторингового дослідження, відрізняє його від контролю як адміністративної, управлінської функції, тому що передбачає: а) порівняння й узагальнення інформації та виявлення на цій підставі динаміки змін певного об'єкта дослідження і наявних тенденцій у його розвитку; б) відслідковування й оцінювання чинників (зовнішніх і внутрішніх) впливу на ситуацію; в) визначення результативності освітньої програми та ефективності, зокрема соціальної, управління нею; г) розроблення й організацію, у разі потреби, відповідних коригуючих дій, заходів, спрямованих на усунення відхилень, збоїв у ході реалізації цієї програми та досягнення поставлених цілей.

Моніторинг потребує додержання максимальної об'єктивності та достовірності отриманої інформації, саме тому проводиться за спеціальними технологіями незалежними (зовнішніми) дослідниками, на відміну від контролю, який здійснюють адміністратори, управлінці, самі вчителі. Отже, моніторинг і контроль відрізняються суб'єктом оцінювання.

Отримана в ході контролю інформація має констатувальний характер, вона чітко персоніфікована, на відміну від моніторингової інформації, яка завжди подається для ознайомлення в узагальненому вигляді, містить дані про загальні тенденції, закономірності перебігу процесів і явищ та супроводжується прогнозуванням найбільш ймовірних наслідків і подій.

Крім того, при проведенні моніторингового дослідження певної складової якості освіти (наприклад, рівня навчальних досягнень учнів) центральне місце займає розроблення та перевірка якісних характеристик (надійності, валідності тощо) застосованого інструментарію, що в принципі не реалізується при здійсненні традиційного контролю як адміністративного втручання в навчальний процес.

Будь-який моніторинг потребує також первинного заміру основних параметрів досліджуваної системи або об'єкта, тобто проведення так званого вхідного зрізу (контролю параметрів у сенсі інформаційної функції). Це необхідно для формування уявлення про вихідний стан об'єкта, що виступає у ролі «точки початку відліку» в подальших дослідженнях і є основою для формулювання висновку про ефективність освітньої програми, реформи або результативність управлінської діяльності на певному етапі чи загалом по її закінченні.

На кінцевому етапі реалізації освітньої програми, реформи проводиться підсумковий контроль як окремий акт отримання інформації. Цей контроль можна розглядати як окремий етап реалізації моніторингу ефективності освітньої програми або реформи. Його основною метою є формулювання висновку про результативність програми (реформи) та доцільність чи недоцільність продовження діяльності у цьому напрямі. Цей висновок формулюється на основі порівняння даних вхідного і підсумкового зрізів даних, аналізу результатів поточного замірювання (оцінка міри прояву та врахування або усунення негативних чинників впливу на об'єкт під час реалізації програми, зменшення негативних тенденцій у розвитку досліджуваного об'єкта тощо).

Управління буде ефективним за умови систематичного і своєчасного постачання управлінської структурі відповідної інформації про основні параметри функціонування досліджуваної системи, процесу, явища тощо. Забезпечити процес надання управлінської інформації має систематичний моніторинг, який і є по своїй суті системою інформаційного забезпечення управлінської структури.



У будь-якому разі моніторинг виступає елементом управління, що пов'язаний з дослідженням тієї сфери, системи, на яку спрямований управлінський перетворюючий вплив. Проведення правильно організованого моніторингу дає можливість об'єктивно оцінити наявний стан, розробити тактичне (короткотермінове) планування, виробити цільовий коригуючий вплив та здійснити перспективне (стратегічне) планування, інакше кажучи, забезпечити основу для здійснення управлінського процесу. Докладніше про співвідношення понять моніторинг, оцінювання та оцінка йтиметься у п.2.1.

Моніторинг може одночасно використовуватися і як засіб проведення соціальних досліджень, і як інструмент управлінського впливу на досліджуваний об'єкт. Функціонування моніторингових структур засноване на таких загальних принципах [18, с. 83 – 84]:

- узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових;
- об'єктивності одержання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних умов у процесі збору первинної інформації (анкетування, опитування тощо);
- комплексності обстеження різноманітних аспектів досліджуваного процесу або об'єкта, обробки та аналізу одержаних результатів;
- безперервності та тривалості спостережень за станом об'єкта;
- своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про основні характеристики об'єкта;
- перспективності запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку суспільства та окремих його складових;
- рефлексивності, яка проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління результатів проектної діяльності та розвитку об'єкта, здійсненні самооцінки і самоконтролю учасниками реалізації проекту на всіх рівнях;
- гуманістичної спрямованості моніторингу, що передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів досліджень для застосування органами державного управління та іншими владними структурами будь-яких карних дій. Саме цей момент відрізняє моніторинг від інспектування та контролю як функції та виду управління;
- відкритості та оперативності доведення результатів досліджень до керівників проекту, відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ.

Кожний із зазначених принципів реалізації моніторингу на різних рівнях має свої відмінності, які зумовлені цілями і завданнями конкретного рівня, особливостями та метою проведення окремого дослідження. Але, зважаючи на зовнішні відмінності, що простежуються на цих рівнях, моніторингова діяльність повинна здійснюватися у межах системного аналізу всіх складових і засновуватися на засадах системності, систематичності, цілісності, періодичності та комплексності досліджень. Це пояснюється тим, що будь-яка соціальна (суспільна, освітня) система або явище, так само як і соціальний проект, мають складний цілісний характер, тому моніторинг їх функціонування й розвитку, оцінювання результатів реалізації перетворювальної діяльності у цих системах передбачає всебічне вивчення різних їх аспектів, складових, використання комплексу критеріїв та сукупності способів і методів контролю. Незважаючи на відмінності у тлумаченнях та сферах застосування моніторингу, його головними ознаками є системність, систематичність, цілісність, періодичність, спеціальна організація процесів і процедур, прогнозування подальшого розвитку об'єкта або ситуації та орієнтація на наступний управлінський вплив на досліджуваний об'єкт [19, с. 48 – 50].

Зважаючи на викладене, можна запропонувати загальну структуру програми моніторингу якості освіти, яка відображає основні етапи і зміст діяльності в процесі оцінювання діяльності ЗНЗ:

1. Обґрунтування актуальності проблеми, що вивчається (досліджується).
2. Формулювання теми моніторингу (вибір оптимального варіанту).
3. Формулювання мети.
4. З'ясування об'єкта та предмета моніторингового дослідження.
5. Визначення завдань моніторингу.
6. Характеристика бази моніторингу (клас, школа, регіон).
7. Зазначення термінів та етапів моніторингу (з резервом часу для уточнення програми).

Періодичність контролю.

8. Вибір критеріїв і показників, за якими відбуватиметься оцінювання (навченість, вихованість, психічний розвиток, соціалізація, здоров'я, результативність, часові затрати, економічна ефективність тощо).

9. Вибір методів і засобів дослідження. Розроблення процедур і методик, інструментарію. Фіксація даних.

10. Ресурсне забезпечення. Підготовка кадрів.

11. Прогнозування очікуваних результатів (позитивних, негативних).

12. Обробка та аналіз одержаних даних.

13. Інтерпретація результатів. Формулювання висновків.

14. Вироблення стратегії розвитку за результатами моніторингу.

### Список літератури до розділу 1

1. Norcini J.J. Criteria for good assessment. // Materials of 14th Ottawa Conference «Assessment of Competence in Medicine and the Healthcare Professions», 2010, Miami, USA. – P. 90.

2. Walberg HJ & Haertel GD (eds) (1990) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, p.89.

3. Агрусті Г., Артемчук Л., Булах І., Вілмут Дж., Лукіна Т., Мруга М. Основи педагогічного оцінювання. Частина 1. Теорія / За заг. ред. І. Булах. – К.: Майстер-клас, 2005.– 96 с.

4. Болюбаш Я.Я., Булах І.С., Мруга М.Р., Філончук І.В. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.

5. Булах І.С., Ляшенко О.І., Мруга М.Р., Серeda Л.І. Наукове обґрунтування підходів до шкалювання результатів зовнішнього незалежного оцінювання. // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – 2009. – №4. – С.17 – 19.

6. Вайс К.Г. Оцінювання: Методи дослідження програм та політики. – К.: Основи, 2000. – 671 с.

7. Галкина Т.И., Озерова Н.П. Мониторинг образовательной деятельности в школе. Книга современного завуча. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 384 с.

8. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – К.: Вища школа, 1986.- 286 с.

9. Глоссарий ключевых терминов в области оценки и управления, основанного на результатах. – Всемирный банк; [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

10. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи. – Львів: Літопис, 2003.– 256 с.

11. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. – К.: К.І.С., 2001. – 352 с.

12. Знать, чтобы управлять: проблемы информационного обеспечения развития образования в Республике Казахстан. – Всемирный банк; Министерство образования и науки Республики Казахстан, 2006. – 98 с. [www.worldbank.org.kz](http://www.worldbank.org.kz)

13. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «Учитель – Ученик». – М., 1999
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
15. Константиновский Д.Л., Агранович М.Л., Дымарская О.Я. От сбора статистических данных – к информационному обеспечению принятия решений. – М.: Логос, 2006.– 160 с.
16. Кэннинг М., Бэнтли М., Васильев К., Годфри М., Керр С., Крайтон Й., Марков А., Фрумин И., Хольцер Д. Модернизация российского образования: достижения и уроки. – М.: Логос, 2004. – 42 с.
17. Лукіна Т.О. Вимірювання й управління якістю освіти: Навчально-методичні матеріали. – К.: Експрес-об'ява, 2007. – 50 с.
18. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 298 с.
19. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид. дім «Шкіл. Світ». Вид. Л. Голицина, 2006. – 128 с.
20. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
21. Майоров А.Н. Мониторинг как практическая система; <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>
22. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Пед. общество России, 2001.
23. Мониторинг и оценка. Некоторые инструменты, методы и подходы.- Всемирный банк; [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
24. Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т.Н. Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – 328 с.
25. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
26. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні (Рекомендації з освітньої політики) / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.
27. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
28. Парашенко Л.І., Леонський В.Д., Леонська Г.І. Тестові технології у навчальному закладі. – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.
29. Раймерз Ф., Мак-Гінн Н. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики. – Львів: Літопис, 2004. – 219 с.
30. Система управління якістю медичної освіти в Україні. / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.
31. Тімар Т.Б., Кіпр Д.Л. Як домогтися досконалості в освіті. – Львів: Літопис, 2004.– 176 с.
32. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. – М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 568 с.
33. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2006. – 448 с.
34. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., Пед. общество России, 1998.- 320 с.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### 2.1. Види оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу

В англійській мові існує два терміни, які відповідають поняттю «оцінювання». Залежно від контексту та мети проведення такої діяльності розрізняють:

- оцінювання (від англ. – *assessment*) як процес оперування (систематизація, аналіз, узагальнення тощо) числовими показниками, що виміряні відповідно до певних правил;
- оцінювання (від англ. – *evaluation*) як процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами.

У даному посібнику термін «оцінювання» буде використовуватися у другому тлумаченні, тобто як «evaluation». Отже, у загальному розумінні оцінювання – це процес систематичного і комплексного дослідження певної ситуації, об'єкта, системи, процесу реалізації програми або її результатів (наслідків), що здійснюється з метою розробки плану подальших дій та рекомендацій щодо поліпшення наявної ситуації або ж підвищення ефективності реалізації певної діяльності.

Розглянемо коротко термін «оцінка» та різні види оцінки.

Оцінка у загальному розумінні означає кінцевий висновок, думку про стан досліджуваного об'єкта, результативність процесу, програми тощо. Визначення оцінки програми, дане американським дослідником Майклом Паттоном, підкреслює важливість застосування результатів оцінювання у практичній роботі. Під оцінкою діяльності, програми він розуміє процес систематичного збору інформації для наперед визначених користувачів із наперед визначеною метою з широкого кола питань, пов'язаних з цією діяльністю, який орієнтований на практичне використання його результатів<sup>2</sup>.

Розрізняють три основні типи оцінки (у сенсі оцінювання, тобто як процесу отримання висновку), що використовуються у різноманітних соціологічних, педагогічних і моніторингових дослідженнях: оцінка ситуації, оцінка процесу та оцінка впливу. Вони розподілені у часі та переслідують різні цілі.

Оцінка ситуації означає висновок, який робиться на основі результатів систематичних досліджень ситуації, що здійснюється, як правило, перед початком управлінського (або педагогічного) впливу на об'єкт з метою розробки проекту діяльності, адекватного потребам основної групи споживачів.

Оцінка процесу – це висновок, який формулюється в ході реалізації програми, діяльності, реформи тощо і який спрямований на вироблення, у разі потреби, коригуючих дій для підвищення результативності перетворюючого впливу на об'єкт.

Ці два типи оцінок іноді називають формуючими.

Оцінка процесу включає оцінку змісту діяльності (програми), масштабів охоплення ним, повноти реалізації відповідно до плану дій. Можливі наступні варіанти розвитку подій:

а) якщо виявляється, що програма взагалі не здійснюється або не досягає намічених цілей (груп, категорій) впливу, то немає потреби переходити до наступної стадії оцінювання, оскільки у такому випадку позитивних результатів вже не очікується;

б) під час оцінювання діяльності або певного її напрямку виявляється, що вона реалізується відповідно до плану, тоді слід продовжувати оцінку короткострокових, проміжних результатів – ця стадія називається оцінкою результатів.

Наприклад, у ході реалізації в ЗНЗ освітньої програми, що передбачає поступове запровадження в навчальний процес нового предмета (наприклад, «Основи здоров'я»), результати

<sup>2</sup> Michael Patton, *Utilization Focused Evaluation*, 1997.

можуть бути такі: кількість учнів, які беруть участь в експерименті; чисельність учителів, які пройшли спеціальну підготовку з методики викладання даного предмета та деякі інші. Зростання числових значень цих показників теоретично може привести до зменшення чисельності дітей та підлітків, які дотримуються здорового способу життя свідомо. Проте простий моніторинг динаміки чисельності вчителів та учнів (так званий статистичний моніторинг) не може виступати основою для підтвердження ефективності впровадження даного навчального предмета. Ці кількісні дані, безумовно, важливі, але сам по собі факт збільшення цих показників не є свідченням суттєвих позитивних змін у ситуації щодо оздоровлення учнівського середовища та не може проілюструвати вплив саме навчального предмета, якщо не відбудуться відповідні зміни в повсякденній поведінці учнів; якщо не буде отримано достовірних свідчень від підлітків про те, як вони дотримуються здорового способу життя. Ці показники мають бути зафіксовані у програмі відповідного моніторингового дослідження.

Оцінка впливу – найбільш віддалений у часі висновок, тому що здійснюється, як правило, по закінченні реалізації освітньої програми, впровадження якогось виду діяльності у ЗНЗ або ж через певний час після навчання для виявлення міри (ступеня) впливу на досягнення поставлених цілей. Оцінка впливу дає можливість сформулювати підсумовуючу оцінку як підсумок усієї діяльності з метою визначення ефективності, насамперед соціальної, та результативності даної програми або діяльності (навчальної, виховної тощо). Поняття формуючої (formative) та підсумовуючої (summative) оцінок ввів американський вчений Майкл Ськрівен (Michael Scriven). У своїй книзі він приводить таке образне пояснення відмінностей між ними: формуюча оцінка відбувається, коли кухар куштує суп, а підсумкова – коли цей суп смакують гості.

Надзвичайно важливим є визначення суб'єкта оцінювання певної освітньої програми або діяльності ЗНЗ. Для відповіді на це питання потрібно спочатку з'ясувати, який вид моніторингу за суб'єктом проведення і, відповідно, оцінювання буде використовуватися – зовнішній чи внутрішній (докладніше про види моніторингу, зокрема особливості зовнішнього та внутрішнього моніторингу якості освіти, йшлося у п. 1.3).

Такі часто вживані категорії, як моніторинг, оцінювання та оцінка мають багато спільного, проте не є синонімами. Поняття «моніторинг», «оцінювання» та «оцінка» дуже тісно пов'язані між собою як змістовно, так і процесуально. Часто у зарубіжних дослідженнях зустрічається чітке розподілення у часі процедур моніторингу як діяльності зі збору інформації, її аналізу та узагальнення та оцінки як останнього етапу дослідження, на якому робиться висновок про результати діяльності або розвитку певного об'єкта (у даному випадку ЗНЗ). Винесення оцінювання як процесу отримання висновку та оцінки як остаточного висновку окремими етапами процесу моніторингового дослідження якості освіти (або її складової на інституційному рівні – рівні ЗНЗ) підкреслює їх важливість саме для здійснення наступного управління керованою системою – ЗНЗ, навчально-виховними процесом, негативним явищем чи суб'єктом з метою переведення їх у задовільний, потрібний стан. Від якості реалізації цих етапів залежить ефективність педагогічної та управлінської діяльності (соціальна, політична), результативність певної методики, способу організації управлінської діяльності тощо, їх перетворюючого впливу на навчальний заклад або певну групу учасників.

Відмінності у змісті понять моніторингу, оцінювання й оцінки розглянемо на такому прикладі. Робочим питанням будь-якого моніторингу може бути «Яка ефективність певного процесу?». Для відповіді на нього дослідник повинен періодично за чітко визначеними показниками відстежувати основні характеристики цього процесу. Отримані дані дадуть змогу надалі провести оцінювання та сформулювати оцінку як кінцевий висновок щодо ефективності певного процесу.

Наприклад, з метою підвищення рівня економічної грамотності учнівської молоді України у загальноосвітніх закладах був запроваджений новий навчальний предмет «Економіка». Для визначення ефективності цього заходу і навчального процесу мають періодично відстежуватися дані щодо кількості учнів, які прослухали даний навчальний курс у школах, щодо зроблених витрат для реалізації навчання, а також вимірюватися методом тестування рівень навчальних досягнень учнів з цієї дисципліни. Це типова моніторингова процедура, що реалізується на різних рівнях – від інституційного (рівень ЗНЗ) до державного (національного). Оцінювання здійснюється епізодично по завершенні якогось логічного етапу і має відповісти на запитання «Яка результативність процесу оволодіння економічними знаннями учнями?» та, у разі необхідності, на запитання «Чому досягнутий рівень навченості основам економічних знань учнів не задовольняє запланованим бажаним результатам?». Оцінка, отримана на основі аналізу первинної інформації про охоплення підлітків навчальною програмою та рівень їхньої успішності лише за ознакою кількісного зростання цих показників, буде поверховою і може призвести до помилок у подальшому плануванні діяльності та визначенні програми дій. За такою схемою можна отримати лише оцінку процесу та оцінку ситуації. Що ж стосується визначення результативності в оволодінні економічними знаннями, то для її формулювання потрібно зробити оцінку впливу і визначити надану допомогу чи міру використання отриманих знань у подальшому практичному житті цих молодих людей. Така оцінка здійснюється через деякий час після закінчення навчання у школі та потребує більш глибокого і всебічного вивчення наслідків цього навчання. Проведена у такий спосіб оцінка впливу дасть можливість з'ясувати, наскільки змінили життя людини отримані знання економічних основ і що саме вплинуло на ефективність застосування отриманих знань та навичок, тобто оцінити результативність навчання. З цією метою за допомогою анкетування та інтерв'ювання молоді, що займається бізнесом, перевіряється рівень її так званої економічної зрілості, сформованості практичних навичок ведення підприємницької діяльності та успішності. Ця інформація має певний рівень суб'єктивізму, проте його певною мірою зменшує професійно складена анкета та кваліфіковано проведене інтерв'ю.

Наступна пара понять, сутність та відмінності яких ми з'ясуємо, це моніторинг результатів і оцінка впливу.

Ключовою ідеєю є те, що моніторинг результатів призначений відстежувати зміни в результатах після закінчення реалізації певної діяльності, програми тощо або значного логічно завершеного її циклу. Проте за допомогою моніторингу результатів не можна пояснити те, чи є зафіксовані зміни наслідком конкретної діяльності. Водночас при проведенні оцінювання впливу програми (діяльності ЗНЗ) на об'єкт впливу (учень, вчитель) система оцінювання спеціально розробляється так, що це дає змогу зіставити ці зміни із безпосередніми втручаннями. Без такої належним чином розробленої системи оцінювання, лише тільки за допомогою моніторингу не можна встановити причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами та конкретними способами, методами впливу на досліджувані об'єкти, що здійснювалися упродовж реалізації певної освітньої програми, не можна оцінити вагомість усіх факторів впливу (як позитивних, так і негативних), а отже, й неможливо оцінити ефективність діяльності конкретного ЗНЗ або освітньої програми, що реалізувалася в ньому.

Організацію оцінювання результатів діяльності ЗНЗ логічно розпочати із визначення загальної мети, об'єктів оцінки та складання програми такого дослідження. Ця діяльність переростає фактично в організацію системи внутрішнього моніторингу, за допомогою якого отримується систематично організована інформація за основними показниками оцінювання. Прикладом такого внутрішнього моніторингу результативності діяльності ЗНЗ є досвід роботи Київського ліцею бізнесу (див. Додаток 2.5).

## **2.2. Форми і методи збору інформації для оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: сутність, переваги та недоліки**

Для проведення оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) використовуються за необхідності різні методи збору даних, які можуть застосовуватися як окремо, так і в поєднанні з метою з'ясування певних аспектів або глибини прояву того чи іншого явища, процесу, що досліджується. Варто зазначити, що важливою вимогою оцінювання в соціальній сфері загалом та освітній зокрема є врахування психологічних особливостей учасників (молоді, вихователів, інструкторів, тренерів, адміністрації, посадових осіб).

Метод (від гр. *methodos*) – шлях до чогось. У соціології метод – спосіб отримання вірогідних соціологічних знань, сукупність застосованих прийомів, процедур і операцій для емпіричного й теоретичного пізнання соціальної реальності [56, с. 26].

Основні методів збору даних можна поділити на дві групи: ті, що дають можливість отримати так звані первинні дані, тобто нові, а також ті, у ході яких надаються вторинні дані, тобто отримані кимсь раніше. До типових методів збору інформації першої групи належать:

- спостереження;
- опитування (анкетування та інтерв'ювання);
- фокус-група;
- тестування;
- портфоліо;
- есе тощо.

Другу групу методів утворюють:

- вивчення документації (навчального закладу, органу державного управління освітою);
- дані статистичної звітності (державної, відомчої);
- інші звітні документи за результатами інших досліджень, підсумків роботи певної установи, організації тощо, тематика яких стосується напрямів конкретної проектної діяльності.

Зазначені методи мають різну точність отримання даних, тому їх використання пояснюється багатьма причинами. Розглянемо коротко методи збору інформації, які є найбільш поширеними при проведенні оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу і визначені наказом Міністерства освіти і науки України 14.02.2005 №99. (див. Додаток 2.1)<sup>3</sup>, а саме: спостереження, опитування та тестування.

### **2.2.1. Метод спостереження у моніторингових дослідженнях: види, можливості, практика використання**

Розглянемо спостереження як метод збору первинних емпіричних даних. Під спостереженням у соціологічному та моніторинговому дослідженнях розуміють спрямоване, систематичне, безпосередньо візуальне сприйняття і реєстрацію значних, з погляду дослідника, явищ (ситуацій, процесів), що піддаються перевірці та контролю. Інакше кажучи, спостереження – це такий метод збору даних, коли дослідник спостерігає за об'єктом за спеціальним планом, записує (фіксує) всі цікаві події та аналізує їх.

Найбільш важливими характерними рисами спостереження є те, що воно проводиться за планом, систематизовано (тобто за певними показниками), потребує спеціальної підготовки спостерігача та є безпосереднім. Саме безпосередність спостереження дає можливість фіксувати події та елементи людської поведінки в момент їх появи. Інші методи моніторингового дослідження, наприклад анкетування, засноване на попередніх або ретроспективних судженнях людей про їхню власну поведінку, про ту чи іншу подію, отже, не дають гарантії щодо достовірності цих суджень. Людина розмірковує: «Я б так вчинив у такий ситуації», а

<sup>3</sup> Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ міністерства освіти і науки України від 14.02.2005 № 99.

насправді реальна дія може сильно відрізнятись від такої «ідеалізованої моделі» поведінки. Причин для цього може бути багато: бажання виглядати краще (сміливіше), острах, соромливість, бажання бути схожим на когось тощо. Для дослідника іноді буває важливим з'ясувати цю причину, знайти відповідь на питання «Чому людина так поводиться?».

Дослідники виділяють такі основні види статистичного спостереження:

- залежно від елементів контролю при проведенні спостереження (контрольоване та неконтрольоване);
- залежно від положення спостерігача відносно спостережувального об'єкта (включене та невключене);
- за ступенем формалізованості спостереження (структуроване або формалізоване та неструктуроване – неформалізоване);
- за кількістю одиниць спостереження (суцільні, несучільні або часткові);
- за часом реєстрації фактів (поточні або неперервні та перервні, серед яких виокремлюють періодичні та одночасні);
- за місцем проведення (польові, лабораторні, лабораторно-польові);
- за регулярністю проведення (випадкові, епізодичні та систематичні).

У чому переваги та недоліки спостереження?

Спостереження має певні переваги порівняно з іншими методами збору інформації, а саме:

- можливість безпосередньої фіксації унікальних чинників реальної поведінки людини або групи людей;
- природність поведінки людей за умови умілої позиції спостерігача;
- можливість більш адекватно, об'єктивно характеризувати реальні ситуації, ніж через власні самооцінки та думки обстежуваних, та потім ще раз перевіряти співвідношення між декларованими цінностями та реальною поведінкою;
- можливість безпосереднього аналізу порівняльної поведінки груп та індивідів; можливість для досвідченого спостерігача синхронно багатомірно охопити діагностовані явища, форми поведінки обстежуваних;
- можливість вільної зміни широти поля спостереження (розширення, поглиблення) залежно від потреб конкретного дослідження (оцінювання) [42, с. 28];
- незалежність від умінь та навичок, бажання членів досліджуваної групи пояснювати власну поведінку, розповідати про себе тощо.

Як і будь-який інший метод збору даних, спостереження має також і недоліки, серед яких:

- здатність спостерігача піддаватися ситуативним психічним станам, що впливають на якість та обсяг зібраної інформації;
- залежність від професіоналізму спостерігача, його вміння помічати все й не надавати надмірної уваги чомусь одному;
- емоційно-ціннісна забарвленість сприйняття спостерігачем соціальних явищ, а отже, й залежність їх оцінки та інтерпретації від його морально-етичних установок, ціннісних орієнтацій;
- складність добору необхідних, запрограмованих одиниць спостереження в реальній комплексній ситуації;
- одиничність фіксованих актів, неможливість повторення багатьох спостережувальних ситуацій, навіть простого повсякденного соціального факту, так званої стандартної ситуації, оскільки на неї завжди впливають різноманітні зовнішні чинники;
- прихованість деяких мотивів поведінки;
- великий вплив першого враження (так званий ефект первинності) при відкритому спостереженні, бентежлива дія спостерігача на поведінку людини;
- певний невизначений вплив спостерігача на групу або окремих її учасників (при включеному спостереженні), вплив на сприйняття подій спостерігачем (ефект Барнума, гало-ефект, ефект недавності) тощо;



- можливість психологічної стійкості, пересичення спостерігача, його помилки в оцінках (ефект ореола).

Зважаючи на зазначені недоліки спостереження як методу збору первинних даних про досліджуваний об'єкт, варто наголосити на необхідності обов'язкового проведення неодноразового ретельного спостереження певного явища в освітньому середовищі навчального закладу, оскільки тільки в такому випадку отриману інформацію про нього можна буде вважати достовірною<sup>4</sup>.

Проте, незважаючи на переваги спостереження, цей метод рідко використовується при проведенні моніторингових досліджень через неможливість дотримання репрезентативності обстежуваної сукупності, складність або неможливість узагальнення отриманої інформації, що зменшує можливість використання такої інформації, вироблення загальних висновків та рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу, поліпшення якості освіти й функціонування освітньої системи. Спостереження частіше використовується на підготовчому етапі роботи, коли формується попереднє уявлення про об'єкт дослідження, застосовується для перевірки даних, що отримані іншими методами або ж при проведенні моніторингу на інституційному рівні (на рівні ЗНЗ).

### ***2.2.2. Метод опитування у моніторингових дослідженнях: види, можливості, правила використання***

Опитування – найбільш популярний метод збору інформації, який дає можливість отримувати надійну інформацію, що підлягає статистичній обробці. За способом проведення опитування поділяються на анкетування, що передбачає заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями анкети, та інтерв'ювання, у ході якого респондент відповідає на запитання усно, а інтерв'юер фіксує ці відповіді.

Виступати в ролі респондента можуть різні групи людей залежно від цілей конкретного опитування. Наприклад, відповіді можуть надавати учні, їхні батьки, учителі, окремі групи вчителів (предметники, класні керівники), адміністрація ЗНЗ, представники органів управління освіти, члени громадських організацій, представники органів громадського самоврядування (члени піклувальної ради ЗНЗ) та інші.

Розглянемо докладніше анкетування. Дослідники виокремлюють декілька видів анкетування залежно від того, за якими основними ознаками вони групуються. Найбільш повне уявлення про різні види анкетування можна отримати з такої схеми (див. рис. 2.1):

Основні види анкетування розрізняються об'ємом учасників, способом заповнення анкет та способом спілкування під час збору інформації. Якщо анкетування передбачає опитати всіх без винятку учасників певного процесу або всю соціальну групу, колектив тощо, то таке анкетування називається суцільним. Воно частіше використовується в тих випадках, коли маємо справу з невеликою кількістю людей.

Пряме анкетування передбачає записування відповідей анкети власноруч самими опитуваними особами, а опосередковане – якщо ці відповіді записує анкетер. Цей вид використовується тоді, коли самому респонденту це зробити важко або неможливо через травму, поганий зір, вік тощо.

Особисте анкетування передбачає безпосереднє спілкування анкетера з респондентом, а анкета заповнюється у присутності дослідника. Такий спосіб анкетування найбільш зручний та інформативний, він дає можливість анкетеру проконтролювати правильність та повноту заповнення анкет, їх стовідсоткове повертання, надати у разі потреби додаткову консультацію опитуваному.

<sup>4</sup> Докладніше див. книги Методы сбора информации в социологических исследованиях. – В 2 кн. / В.Г. Андриенков, В.Д. Войнова, В.Г. Гайдис и др. – М.: Наука, 1990. – Кн. 2. – С. 150 - 157.

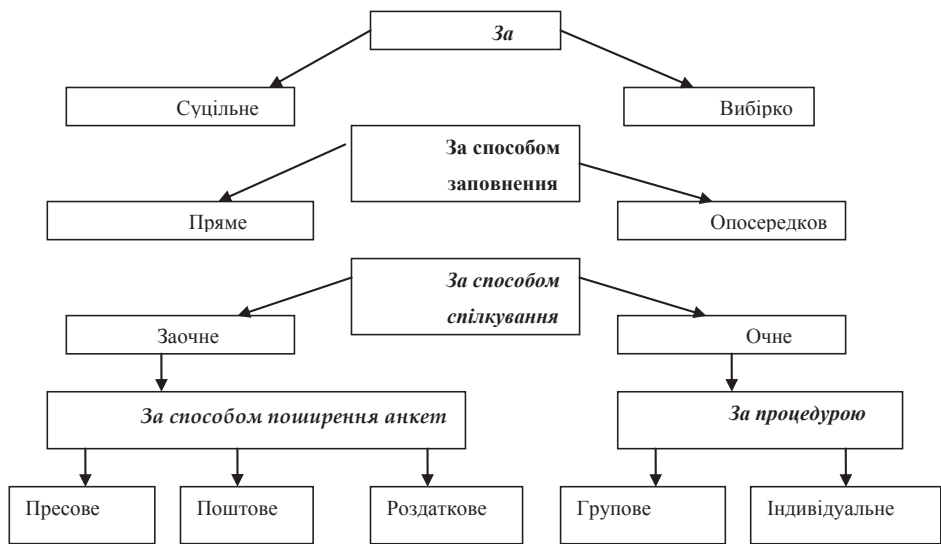


Рис. 2.1. Класифікація видів анкетування (за Готліб) [18, с. 70]

Дуже схожі на особисте групове та індивідуальне анкетування, які також потребують безпосереднього спілкування дослідника з респондентами. Під час проведення групового анкетування, що найбільш поширене при опитуванні, школярів, їхніх батьків, студентів, працівників одного навчального закладу, учасників збирають у певний час в одному приміщенні у групи до 20 осіб, з кожною з яких працює один анкетер. Таке анкетування дає змогу проконтролювати процедуру збору інформації, а також заощадити час і кошти. Якщо ж немає можливості зібрати респондентів в одному місці, опитування здійснюється почергово з кожним індивідуально.

При використанні заочного анкетування анкетер залишає опитувальний лист респонденту, а той заповнює його у відсутності дослідника. Наприклад, анкетер передає з учнями анкети для батьків. Цей вид анкетування не дає гарантії в отриманні достовірної особистісної інформації від респондента.

Пресове анкетування передбачає опублікування тексту анкет на сторінках журналів та газет з проханням надіслати заповнені анкети за адресою. При поштовому анкетуванні анкети надсилаються поштою певній групі осіб, обраних вибірково, з проханням дати відповіді та повернути їх поштою. Ці способи анкетування досить неефективні, тому що повертається у середньому близько 5% анкет, отже, говорити про репрезентативність, інформативність та об'єктивність такого опитування не доводиться.

Роздаткове анкетування нагадує заочне, оскільки анкетер вручає анкети кожному учаснику, пояснює мету дослідження та завдання, консультує щодо техніки заповнення анкет і домовляється з опитуваним про термін та спосіб їх повернення. Недоліки такого способу анкетування аналогічні описаним вище.

При використанні заочного анкетування анкетер залишає опитувальник респонденту і він заповнює його у відсутності дослідника. Це значно гірше порівняно з описаними вище способами анкетування, оскільки не можна бути впевненим у тому, що респондент, заповнюючи анкету, не спілкувався з оточуючими, а отже, зафіксовані відповіді можуть не відбивати його особистої думки, ставлення до конкретних подій тощо.

Незважаючи на зазначені вище недоліки, анкетування як метод збору первинної інформації при моніторингових дослідженнях, оцінюванні діяльності ЗНЗ надобув дуже широкого поши-

рення особливо останніми роками у зв'язку з активізацією громадянських процесів у всьому світі, проведенням великої кількості досліджень громадської думки тощо.

Перевагами анкетування є:

- незалежність відповідей респондента від особистості анкетера, його світосприйняття, ціннісних орієнтацій тощо;
- достатність часу в респондента для обмірковування запитання та формулювання (вибору) відповіді;
- використання чітко розробленої анкети як інструменту, який має відповідні якісні характеристики, що зменшує вплив на результат через недостатність досвіду анкетера;
- попередня продуманість, виваженість запитань, які формулюються в анкеті (за умови її якісного розроблення);
- досить широкий спектр питань, необмеженість у часі як, наприклад, при інтерв'юванні;
- можливість стандартизації процедури збору даних та їх наступної статистичної обробки, що дає змогу використовувати цю інформацію для вироблення управлінських рішень та формулювання виважених висновків (за умови дотримання всіх правил формування вибірки респондентів, проведення процедури анкетування та якості самої анкети як інструменту).

Різні види анкетування дають можливість отримати інформацію різного ступеня надійності й достовірності, що є природним, зважаючи на особливості процедур анкетування у різних випадках. Зрозуміло, що анкетування, яке проводиться досвідченим анкетером у його присутності після короткого інструктажу респондент(а)ів, а анкета збирається дослідником власноруч і перевіряється її заповнення (тобто анкетування пряме, особисте та індивідуальне) (див. рис. 2.1), має значно вищі якісні характеристики і може застосовуватися при кількісних дослідженнях певної ситуації або явища.

Проте анкетуванню властиві й деякі загальні недоліки, а саме:

- неможливість гнучкого реагування на процес отримання інформації, переведення його інший бік, на більш цікаві, актуальні для дослідника аспекти;
- повернення незаповнених або заповнених частково анкет у разі використання поштового анкетування або ж через неуважність анкетера;
- існування певних обмежень у застосуванні окремих видів анкетування, що знижує достовірність отриманих даних (наприклад, заповнення анкетних листів анкетерами за відповідями респондентів – дітей, хворих осіб тощо, заповнення анкет іншими особами при поштовому або пресовому анкетуванні та деякі інші).

Розглянемо технологію проведення анкетування.

Проведення опитування, як і будь-якого іншого методу дослідження, передбачає необхідність чіткого й послідовного дотримання всіх необхідних процедур і етапів. Стандартний алгоритм проведення анкетування у навчальному закладі складається з таких етапів [55, с. 83]:

**I етап.** Розробка документів (положення, правила) про порядок анкетування в навчальному закладі, в якому чітко сформульована мета дослідження, визначені робоча група та відповідальні особи за розробку анкет, встановлено порядок проведення експертизи, апробації анкети, графік анкетування, обробки результатів.

**II етап.** Розробка анкет (підготовка першого варіанта анкети, проведення семантичної експертизи, ранжирування питань анкети, визначення їх вагових коефіцієнтів, її апробація, коригування).

**III етап.** Вибір шкали для обробки результатів анкетування. З цієї метою доцільно провести оцінювання одного й того самого об'єкта в різних шкалах з різним кроком (у різну кількість балів  $t = 1, 2, 5$  тощо). Потім обирається та з них, яка дає найменше значення дисперсії, тобто розсіювання даних. Експериментальні перевірки показують, що при оцінюванні певних

якісних характеристик педагогів, учнів, тобто особистостей, варто застосовувати 10-бальну шкалу, у якій 9-10 балів відповідає ситуації, коли та чи інша якість проявляється завжди, 8-9 балів – проявляється в основному тощо [55, с. 83].

**IV етап.** Проведення самого анкетування та збір даних.

**V етап.** Обробка результатів анкетування методами математичної статистики, узагальнення інформації, формулювання висновків, побудова прогнозів та рекомендацій.

Характерними помилками, що допускаються при анкетуванні, є:

- застосування в опитуванні анкети, яка розроблялась і використовувалась в іншому дослідженні, нехай навіть дуже близьким за темою;
- відсутність правильно сформованої вибірки респондентів, що призводить до різноманітних зміщень у структурі узагальнених відповідей, а отже, до зменшення достовірності та статистичної значущості результатів анкетування;
- неуважність анкетера до заповнення анкет респондентами в результаті чого велика кількість питань залишається без відповіді, що призводить до неможливості статистичної обробки та інтерпретації результатів.

При проведенні анкетування, як і будь-якого іншого виду збору первинної інформації, дослідник (у даному випадку анкетер) повинен пам'ятати про необхідність дотримання певних загальних правил поведінки. Насамперед, варто нагадати, що людина (респондент) має право не погодитись відповідати на запитання. Отже, від анкетера залежить, чи створить він доброзичливе ставлення до себе самого, до процедури анкетування та переконає (умовить, роз'яснить) людину у важливості її участі в анкетуванні. У разі, якщо анкетер безпосередньо бере участь у проведенні опитування, тобто передбачається пряме або опосередковане, особисте, роздаткове, індивідуальне або групове анкетування (див. рис. 2.1), він має обов'язково назвати себе та організацію, яка проводить дослідження, роз'яснити мету анкетування, запитати про наявність вільного часу в респондента на заповнення анкети та умови анкетування. В жодному разі анкетеру не дозволяється впливати на думку респондента безпосередньо або опосередковано, даючи оцінки важливості деяких подій, які пов'язані із конкретним дослідженням (оцінюванням), висловлюючи власне ставлення до певних подій, завдань, груп людей, їхньої поведінки тощо. Такі дії можуть суттєво вплинути на результати опитування та змінити відповіді під впливом різних обставин (наприклад, респондент не має чіткої власної позиції, тому вибере відповіді на угоду анкетеру; через страх, що його відверта відповідь вплине на подальшу долю тощо).

### **2.2.3. Метод тестування у моніторингових дослідженнях: види, можливості, правила використання**

Тестування (від англ. *testing* – пробу) – метод психологічної діагностики, що заснований на використанні стандартизованих питань і завдань (тестових завдань), які мають певну шкалу значень. Застосовується для стандартизованого вимірювання індивідуальних відмінностей особи (об'єкта – учня, студента). Існує три сфери застосування тестування:

- освіта у зв'язку зі збільшенням тривалості навчання та ускладненням навчальних програм;
- професійна підготовка та добір у зв'язку зі збільшенням темпів росту та ускладненням виробництва;
- психологічне консультування – у зв'язку із прискоренням соціодинамічних процесів.

Предметом розгляду тестування у даному навчальному посібнику є тести, що використовуються в сфері освіти, зокрема у загальній середній освіті, у ЗНЗ для перевірки результатів навчальної діяльності, рівня засвоєння учнями навчальних предметів.

Тести характеризуються універсальністю, високою об'єктивністю. Педагогічне тестування застосовується для вимірювання певних особистісних якостей, рівня знань і навичок під час навчання, при професійному відборі тощо. Тести як засоби різноманітних випробувань з'явилися, на думку вчених, понад чотири тисячі років тому<sup>5</sup>. Наприклад, американські вчені Г. Ченсі та Д.Е. Доббін зазначають, що ще за часів Стародавньої Греції широко використовувалося тестування у вигляді різноманітних випробувань саме для вимірювання досягнутих учнями результатів навчання, причому в різних видах діяльності як у фізичному, так і в інтелектуальному розвитку. Вихователі (так звані педономи) провокували своїх вихованців до певних активних дій, тим самим перевіряючи розвиненість в них тих чи інших якостей<sup>6</sup>.

На думку більшості вчених, основоположником сучасного тестового руху є відомий англійський дослідник Френсис Гальтон, а початком відліку тестології як науки вважають кінець XIX ст. Ф. Гальтону належить ідея статистичної обробки результатів тестування, визначення валідності тестів. Сучасник Ф. Гальтона – Дж. Кеттелл – запропонував визначати незалежний критерій інформативності тесту як інструменту вимірювання. Першим тестам не вистачало стандартизації процедур тестування та правил інтерпретації отриманих результатів, які згодом були вироблені.

Зміст терміна «валідність» з часом змінювався. Під валідністю спочатку розуміли «симптоматичну цінність» (В. Штерн), «придатність» (Боген), «значимість тесту», «прогностичну цінність тесту», розраховували коефіцієнти значимості тесту як коефіцієнт кореляції між різними видами продуктивності в різних сферах діяльності людини.

Англійський вчений К. Пірсон запропонував методи кореляційного, регресивного і факторного аналізу тестів. Створена ним теорія кореляції стала використовуватися для обґрунтування надійності та валідності тестів. Корелювання тестових результатів із зовнішнім критерієм дало можливість точніше, об'єктивніше оцінити тест та отримати уявлення про його валідність. Англійський психолог Ч. Спірмен розробив так званий факторний аналіз і двофакторну теорію.

Тестологія як експериментальна наука розвивалася спочатку в межах психології. Тестові вимірювання у педагогіці почали проводити з 90-х років XIX ст. (Д.А. Райс, США). Д.А. Райс застосував запропонований ним тест як інструмент для вимірювання ступеня ефективності тривалого (упродовж 8 років) навчання навичкам письма. Опубліковані Д. Райсом результати доводили ефективність цього методу контролю, але викликали хвилю критики на адресу методу тестового контролю та обурення з боку педагогів.

Історія запровадження тестових методів в систему освіти характеризується чергуванням періодів абсолютного невизнання тестів з етапами активного їх застосування в освітній практиці. Найбільш активно тести у системі шкільної освіти почали запроваджувати у США на початку XX ст. Чималу роль у цьому відіграли дослідження Д.А. Райса, які були помічені та підтримані іншими вченими. Інтерес наукової громадськості до тестових методів призвів до появи нового напрямку в розвитку тестів – педагогічного.

Багато американських вчених почали займатися створенням тестів для вимірювання різних аспектів шкільної діяльності: успішності учнів, роботи учителів, методів викладання та організації навчально-педагогічної роботи. Запровадження тестів як важливого засобу педагогічних вимірювань у систему освіти пов'язане з Е.А. Торндайком (1874 – 1949). Його вважають основоположником педагогічних тестів.

Застосування тестів у Росії, особливо в радянський період, має досить складну історію. До 1917 р. пропагандистом тестового методу в Російській імперії був відомий вчений Г.І. Челпа-

<sup>5</sup> Такої думки дотримується Р.Н. Дюбуа у статті Du Bois Р.Н. "History of psychological Testing. Boston. Allyn and Bacon". Інс., 1970, р. 3.

<sup>6</sup> Історія зародження та розвитку тестів як методу випробування описано у В.М. Кадневського, див. публікації у журналі «Педагогическая діагностика», починаючи з № 2 за 2002 р.

нов. У 1901 році в Санкт-Петербурзі при Педагогічному музеї військово-навчальних закладів було відкрито першу лабораторію з експериментальної педагогічної психології (А.П. Нечаєв). 1936 р. в СРСР повністю заборонили не тільки тести шкільної успішності, а й психологічні тести, які активно використовувалися на той час в системі професійного відбору (Постанова ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»).

Через 20 років, наприкінці 50-х років, до тестів в СРСР знову повернулися, проте за цей час зарубіжна тестологія активно розвивалася, здобула визнання, а застосування тестів набуло масового характеру. Відомі роботи з історії розвитку тестології І.А. Цатурової «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом» (1969), В.С.Аванесова «Тесты в социологическом исследовании» (1982), О.М. Майорова (1982).

Добре відомий педагогам України досвід 1993 року, коли була здійснена спроба запровадити тестування як форму проведення випускних іспитів. З 2004 року в Україні Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» від 25 серпня 2004 р. №1095 запроваджується так зване зовнішнє тестування випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Головними ознаками справжнього правильно організованого тестового процесу є науковість, ефективність, об'єктивність та якість отриманих тестових результатів (В.С. Аванесов) [6, с. 19].

Жоден з методів оцінювання певних властивостей учня не може бути ідеальним, абсолютно універсальним і точним. Йдеться про те, який з методів дає більшу точність вимірювання, забезпечує можливість отримання максимально можливої надійної інформації тощо.

Питання створення тестів, аналіз та інтерпретація результатів вимірювання перебувають у компетенції тестології – науки про створення та використання тестів. У сфері педагогічних вимірювань – це теоретико-методологічне та методичне обґрунтування процесів розробки та застосування тестів.

Застосування псевдотестів, які створюються некомпетентними особами, наносить значну шкоду вимірюваному тим, що результати його навчальної діяльності неправильно оцінюють і дають неправильні рекомендації; педагогу – тим, що створює ілюзію його професіоналізму в цій сфері, привчає його до неправильних дій, а отже, має негативний моральний вплив; громадськості – тим, що в неї формується хибне уявлення про результативність вітчизняної системи освіти та негативне ставлення до тестування взагалі як методу та зневіра в його можливостях.

Тестування виступає одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватися з різною метою і відповідно бути формуючим (або у звичній для вітчизняного викладача термінології – поточним) та підсумковим. Для кожного випадку має бути розроблений спеціальний тест, що відповідає меті та завданням цього тестування.

Тест є інструментом тестування і має задовольняти низку умов, які й по суті роблять його саме засобом вимірювання, а не простим набором запитань і завдань. Будь-який тест складається з тестових завдань (далі – ТЗ), які можуть бути подані в різній формі та мати різні формати і для яких обчислюються певні характеристики якості ТЗ.

Тестове завдання – це складова одиниця тесту, що відповідає вимогам технологічності, форми, змісту та статистичним вимогам, а саме: відомій трудності, достатній варіації тестових балів та позитивній кореляції балів завдання з балами по всьому тесту (В.С. Аванесов) [7, с. 34].

Стандартизовані тести – це тести, які пройшли спеціальний методологічний експеримент з вироблення нормативів (систем критеріальних оцінок), перевірки надійності та валідності на основі репрезентативної вибірки, та які мають добре описаний інструктивно-методич-

ний апарат [43, с. 57]. Процес стандартизації тесту дуже тривалий (до 10 років). Такий тест може використовуватися, наприклад, для проведення підсумкового сертифікаційного іспиту при суворому дотриманні вимог технології тестування. Якщо ж процедура стандартизації тесту порушується хоча б частково, то це призводить до втрати вимірюваних властивостей тесту, обмежує можливості його застосування та різко збільшує похибки в результатах тестування, іноді й взагалі знищує можливість інтерпретації результатів для аналізу та побудови достовірних висновків. Застосування тестування як методу отримання надійної та об'єктивної інформації про певні властивості досліджуваного об'єкта потребує створення так званого стандартизованого тесту.

Вимоги до тестів як вимірювальних інструментів:

- Тест має бути валідним.
- Тест повинен мати високу точність (а отже, незначну похибку вимірювання).
- Тест повинен бути надійним, тобто результати, одержані з його допомогою, мають бути відтворні, а їх значення стійкі. Дотримання валідності тесту забезпечує його надійність, але не навпаки.

- Наявність шкали, що забезпечує певний рівень вимірювань. За ступенем зростання рівня вимірювання шкали поділяються на: номінальні, порядкові (рангова), інтервальні та шкали відношень.

- Тест повинен бути стандартизованим і сертифікованим. Ця вимога виконується у випадку проведення підсумкового сертифікаційного тестування. Якщо ж тестування здійснюється протягом навчального процесу, тобто є поточним, то ця вимога не є обов'язковою [21].

Розвиток тестування та застосування тестів у різних сферах життєдіяльності людини, з різною метою ознаменувалося появою розмаїття тестів. Закономірним стало питання про необхідність класифікації тестів, проте, незважаючи на вироблення різних підходів щодо класифікації тестів за різними основами (метою, формою, змістом, рівнем контролю, формами подання тощо), загально визнаної класифікації тестів поки що не існує. Варто зазначити, що такий розподіл за видами тестів є певною мірою формальним. Найбільш відомими є класифікаційні розподіли тестів, запропоновані В.С. Аванесовим [2], А. Анастасі [9], В.П. Беспалько [14], І.Є. Булах [16], О. Киверялгом [28] та іншими.

Ці дослідники пропонують класифікувати тести як інструменти вимірювання, що використовуються в педагогіці, за наступними ознаками (основами класифікації):

- рівнем уніфікації (стандартизовані, нестандартизовані);
- рівнем впровадження (національні, відомчі, навчального закладу, особисті);
- статусом використання (обов'язкові, пілотні, дослідницькі);
- співвідношенням із нормами або критеріями (тести, орієнтовані на норму, орієнтовані на критерій, орієнтовані на групу);
- видом контролю (вихідного контролю, поточного або проміжного контролю, рубіжного або підсумкового контролю);
- гомогенністю (однорідністю) тестових завдань (однорідні та неоднорідні);
- застосуванням технічних засобів (безмашинні тести – бланкові з ручною обробкою результатів, бланкові тести з комп'ютерною обробкою результатів, комп'ютерні тести);
- формою подання знань (вербальні, математичні, ситуаційні, маніпуляційні та тести з окремих дисциплін, що можуть поєднувати три попередні види тестів);
- формою тестування (для групового та індивідуального тестування);
- об'єктом вимірювання (тести знань і навичок, тести інтелекту, тести інтересів, тести спеціальних здібностей, характерологічні тести, визначення окремих психічних функцій);
- метою застосування (тести констатуючі, діагностуючі, прогноуючі);

- психологічною ознакою (перша група – тести досягнень: тести розвитку, тести інтелекту, тести загальної результативності, тести успішності, соціальні тести на визначення професійної придатності; друга група – психометричні тести);

- видом тестового завдання (тести із закритими завданнями, тести із відкритими завданнями, тести із напіввідкритими завданнями) [51, с. 162].

Розглянемо докладніше деякі з видів тестів, що можуть бути використані при оцінюванні результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Педагогічний тест – це система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає можливість якісно виміряти рівень підготовки випробовуваних і оцінити структуру їхніх знань. Ключовим у цьому визначенні є слово «виміряти», яке приписує тесту властивості вимірювального інструменту. Відповідно до такого розуміння змісту поняття педагогічний тест, сам процес педагогічного тестування означає процес вимірювання рівня підготовки випробовуваних (учнів) і є способом оцінки структури їхніх знань, умінь, навичок та уявлень.

Діагностичні тести – тести, що орієнтовані на виявлення сильних і слабких якостей людини (учня). Виявляється певна схожість діагностичних та критеріально-орієнтованих тестів. Ці тести застосовуються для діагностики помилок, ускладнень та особливостей процесу засвоєння інформації опитуваними. Найчастіше зазначений вид діагностування застосовується поза звичайним контролем на уроках, носить індивідуалізований, а не масовий характер [43, с. 50].

Тести навчальних досягнень – більша частина дидактичних тестів, що широко використовуються в системі освіти і при професійному відборі. Більшість розроблених тестів навчальних досягнень вимірює порівняно прості навички, такі як читання, арифметичні обчислення, грамотність, застосування мови, а також загально-навчальні навички – читання мап, креслень, умінь користуватися довідниками. Якщо тести досягнень застосовуються у старших класах для вимірювання досягнень учнів у різних галузях знань, то вони можуть переважно перевірити здатність учнів розуміти опрацьований навчальний матеріал. Тести навчальних досягнень широко використовуються при атестації та оцінюванні навчальних закладів, надаючи можливість порівнювати отримані результати педагогічного процесу. У порівняно однотипній системі освіти, такою є освіта, зокрема, в Україні, Російській Федерації та інших пострадянських країнах, тести навчальних досягнень будуються на дидактичній основі та залежно від обсягів контролю можуть бути предметно-тематичними тестами поточного, рубіжного або підсумкового, вхідного контролю на вступних іспитах. Такі тести можуть також містити характерні завдання тестів навченості, що діагностують рівень розвитку навичок (умінь) як психічного новоутворення, яке виникло під впливом навчального процесу і самоосвіти учня [43, с. 50].

Розрізняють критеріально-орієнтовані (критеріальні) та нормо-орієнтовані (нормативні) тести. Варто зауважити, що у зарубіжній літературі поняття «критеріально-орієнтовані та»-нормативно-орієнтовані» тести останніми роками розглядається не з позицій різновидів тестів, а як спосіб інтерпретації результатів виконання педагогічного тесту учнями [7, с. 36].

Критеріальні тести більше ніж нормо-орієнтовані придатні для діагностики розвитку тієї чи іншої якості, умінь, навички, проте важче піддаються стандартизації та кількісним вимірюванням. Критеріально-орієнтовані тести дають змогу оцінити, наскільки учні досягли заданого рівня знань, умінь та ставлень, що визначений як критерій. Оцінка конкретного учня не залежить від того, які результати показали інші екзаменовані. Результат показує, чи відповідає рівень досягнень учня соціально-культурним нормам, вимогам стандарту тощо. Шкала оцінювання у такому тестуванні має тільки два рівня: досяг заданого рівня (критерію) або не досяг (див. рис. 2.2) [35, с. 186].

Труднощі критеріально-орієнтованого тестування в педагогіці зумовлені тим, що не всі навчальні предмети мають свій професійний аналог у певному виді діяльності, що зв'язана



з тією предметною галуззю, на яку орієнтований тест. При такому тестуванні оцінюється володіння учнем певними навичками, а виконання тесту розглядається лише з цієї точки зору. Критеріально-орієнтовані тести є діагностичними, рекомендуваними, показники їх виконання вивчаються у світлі того навчального матеріалу, яким має оволодіти учень. Майже завжди критеріально-орієнтовані тести є гетерогенними зі складними за структурою критеріями. Обрані критерії мають певну ієрархію, кожному з них надається певна питома вага або ступінь значущості для загальної підсумкової оцінки результатів тестування. Інтерес до такого виду тестів останнім часом зростає через психологізацію навчального процесу та більш чітке розуміння обмеженості емпіричного перебору методів з формальною математизацією процедур тестування [43, с. 52].

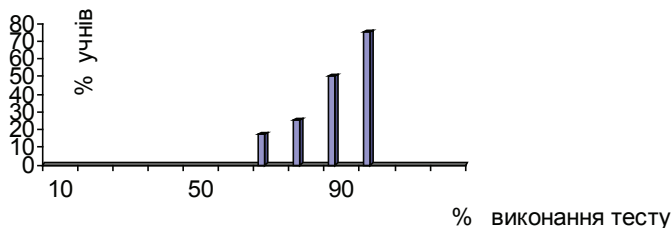


Рис. 2.2. Розподіл учнів при використанні критеріально-орієнтованого тесту

Нормо-орієнтовані (нормативні) тести. У тестів, які орієнтовані на певні статистичні норми, що визначаються для даної сукупності учнів, навчальні досягнення окремого учня інтерпретуються залежно від досягнень усієї сукупності екзаменованих, так званого середнього показника – норми. Відбувається розподіл учнів за рангами. Незалежно від того скількох бальна шкала при цьому використовується, усі ці шкали не дають інформації про опанування учнями певної системи знань та навичок або про досягнення ними конкретних цілей навчання (див. рис. 2.3) [35, с. 186]. Нормо-орієнтовані тести виникли ще до появи критеріально-орієнтованих і визначили загальну стратегію відсіву учнів зі шкіл. Їхню диференціацію за потоками [43, с. 54].

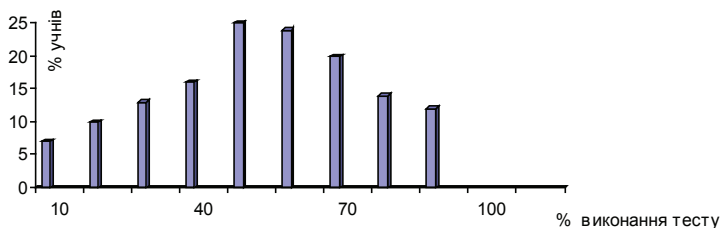


Рис. 2.3. Розподіл учнів при використанні нормо-орієнтованого тесту

На практиці останніми роками намітилася тенденція змішування в одній перевірці двох підходів одночасно. Найчастіше таке змішування відбувається під час інтерпретації результатів виконання тесту, коли ці дані одночасно використовуються і для отримання розподілу учнів. Наприклад, за відсотками виконаних ними завдань, а також для отримання інформації про рівень засвоєння даної сукупності учнів вивченого матеріалу, що представлений одним або групою завдань тесту<sup>7</sup>.

Основні аргументи опонентів нормативних тестів спрямовані на недостатню репрезентативність вибірки при валідації. Проте нормативні тести необхідні для розв'язання широкого кола діагностичних педагогічних завдань<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Докладніше про відмінності критеріальних та нормативних тестів [35].

<sup>8</sup> Докладніше про технологію встановлення норм критеріальних та нормативних тестів див. [43]

## **2.3. Розробка інструментів збору інформації для оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Основні помилки процедури та дефекти інструментарію.**

### **2.3.1. Правила створення анкет**

Анкета (з франц. *enquête* – список запитань) – відомий із XIX ст. вид діагностичних та дослідницьких методик, поширених як серії тематично пов'язаних питань, певним чином упорядкованих, відкритого або закритого типу, що містять питання демографічного характеру (так звана «паспортичка») та звертання до респондента. Професійно складена анкета розробляється на основі попередньо розробленого конструкта, що моделює діагностовано явище, суттєві ознаки та форми поведінки опитуваного. Анкета – одне ціле, а не сума запитань, що відбивають певні властивості та вносяться до анкети за бажанням дослідника.

Анкета складається з трьох основних частин: вступна, основна частина та «паспортичка» [46]. Надзвичайно велика роль у майбутній результативності опитування належить вступній частині, оскільки вона має сформувати загальне ставлення респондента до процедури анкетування, його психічний настрій, серйозність та добросовісність. Основне призначення вступної частини полягає в тому, щоб спонукати людину давати відповіді. Найчастіше вона розміщена на титульному листі анкети, є лаконічною і містить вступ, у якому зазначається організація, що проводить опитування, його мета й завдання, розкривається важливість розв'язання досліджуваної проблеми та ролі респондента, вказуються правила заповнення анкети та висловлюється вдячність опитуваному за участь у дослідженні. Особливо потрібно відзначити аспект анонімності анкети, а точніше думок респондента та іншої інформації, яку він повідомляє. Потрібно гарантувати опитуваному те, що ці відомості, особливо приватного, конфіденційного характеру, не будуть доступними іншим без його на це згоди.

Основна частина – це найбільш важлива, найбільш інформативна частина анкети для дослідника, тому що саме вона надає змістовну інформацію, яка потім аналізується й інтерпретується, тобто вона виступає основою для формулювання тих чи інших висновків. Основна частина умовно поділяється на три складові: спочатку формулюються так звані контактні питання, вони нескладні, просто сформульовані. Їх основне призначення полягає в тому, щоб зацікавити респондента, включити його у проблему, дати можливість апробувати на собі техніку заповнення анкети. Питання поступово ускладнюються, але опитуваний вже підготовлений до цього. Другу групу питань становлять основні – найбільш складні питання. Їх зміст відповідає меті й завданням дослідження і надає досліднику ключову інформацію щодо досліджуваної проблеми. Якщо необхідно розв'язати кілька завдань, то спочатку формулюються групи запитань до кожного завдання, але в анкету вони можуть вміщуватися або блочно, або ж перемішуватися із запитаннями інших блоків, проте розташовувати їх обов'язково лише в середині основної частини.

Закінчується основна частина анкети заключними питаннями. Варто зазначити один недолік анкети, що з'являється при такому порядку питань за рівнем складності. Оскільки всі питання логічно пов'язані між собою і тема для розгляду поступово звужується, то виникає взаємний вплив попередніх питань на наступні, що поступово викривляє загальну картину. Такий вплив питань має назву ефекту випромінювання бо ефекту луни.

І, нарешті, «паспортичка», яка містить питання щодо професії, освіти, віку, статі, соціального походження, сімейного стану, місця проживання тощо. Кількість і характер цієї інформації залежить від мети та призначення конкретного дослідження. Скласти «паспортичку» не так просто, як здається на перший погляд. Ця інформація має велике значення під час аналізу результатів дослідження для виявлення певних закономірностей, характерних тенденцій і взаємозв'язків між виявленими відповідями (думками, поведінкою тощо) і, наприклад, місцем проживання людей або їхнім віросповіданням, віком чи характером діяльності. Саме тому список питань, градація (класи) на певні групи мають бути чітко продуманими. Наприклад,

при вивченні у конкретному ЗНЗ навчальних інтересів та планів на подальше навчання учнів різних вікових категорій можна включити віковий інтервал від 12 до 15 або до 14 чи 16 років. Попередньо потрібно з'ясувати, яка мета стоїть перед цим розподілом, які аспекти цікавлять аналітиків, що має бути проаналізоване, виявлене (зв'язок між якими чинниками)? Якщо вибрати 15 років – це межа віку, коли підліток закінчує 9 класів, тобто основну школу, може переходити до навчання у професійно-технічні навчальні заклади, коледжі або ж продовжувати вчитися у ЗНЗ. Якщо ж вибрати 14 років, то він буде надавати інформацію про свої досить віддалені плани, якщо ж обрати 16 років, то в такому випадку учень вже здійснив свій перший вибір і мова йтиме про навчання після закінчення школи.

Вчені не дійшли згоди щодо місця розташування «паспортички» – на початку або наприкінці анкети. Є вагомі аргументи стосовно недоречності обох варіантів. Проте частіше її розміщують наприкінці анкети, оскільки починати анкету зі з'ясування особистісних даних неетично й недоцільно: питання можуть насторожити респондента, викликати сумнів стосовно анонімності анкетування, відбити бажання відповідати на запитання або давати відверті відповіді.

Основними недоліками анкет та помилками при їх складанні виступають:

- порушення загальної структури анкети;
- відсутність чітких цілей та завдань конкретного анкетування, що ускладнює процес формулювання запитань, а в наступному – й процес інтерпретації результатів, унеможлиблює формулювання висновків та рекомендацій;
- громіздкість анкети: велика кількість запитань, довгих формулювань, що забирає багато часу на відповіді й може призвести до формального заповнення анкети (навмання) респондентом або ж відмови;
- непродуманість порядку розташування запитань в анкеті, що виявляється у суттєвих змінах відповідей на запитання при зміні послідовності їх подання;
- некоректність, невалідність анкети (неповнота опису різних ситуацій при складанні закритих запитань анкети, коли людина не може вибрати потрібний варіант);
- недотримання основних правил (принципів) використання основних типів шкал при проведенні якісного оцінювання певних властивостей об'єктів і явищ, що може виявлятися у змішуванні різних шкал (наприклад, номінальної та порядкової), вміщення у варіанти відповідей подібні або суперечливі твердження тощо;
- дуже часте використання в анкеті малоінформативних варіантів відповідей «не знаю» або «важко відповісти». Такі варіанти відповідей при складанні анкет бажано не допускати взагалі (не пропонувати респондентам) або ж мінімізувати їх кількість.

Розробка професійної анкети є складною, копіткою й тривалою роботою, що потребує спеціальних знань і навичок, а також проведення пробних опитувань, що мають на меті вдосконалення формулювань анкетних запитань, уточнення варіантів відповідей, послідовності постановки питань тощо [47, с.154 – 166]. Кінцевим результатом такої діяльності фахівців є отримання анкети, яка змогла б виконувати функцію вимірника, тобто інструменту, за допомогою якого збирається потрібна досліднику інформація і яка дійсно відповідає всім вимогам якості такого роду інструментарію, забезпечує чіткі, повні відповіді респондента, дає змогу вивчити саме ті аспекти, проблеми, що становлять суть конкретного моніторингового дослідження. Тому небажано використовувати саморобні анкети, оскільки це може призвести до викривлення загальної картини та вироблення хибних висновків і управлінських рішень.

Як сформулювати питання анкети? Для того, щоб відповісти на це, розглянемо спочатку, які питання можуть містити анкети. Існує чимало різновидів анкетних питань і не всі вони мають питальну форму. Застосування тієї чи іншої форми запитання визначається характером конкретного дослідження, категоріями учасників, досвідом попередніх досліджень тощо. Вчені по-різному класифікують питання анкет [46, с. 77 – 91] (див. рис. 2.4):

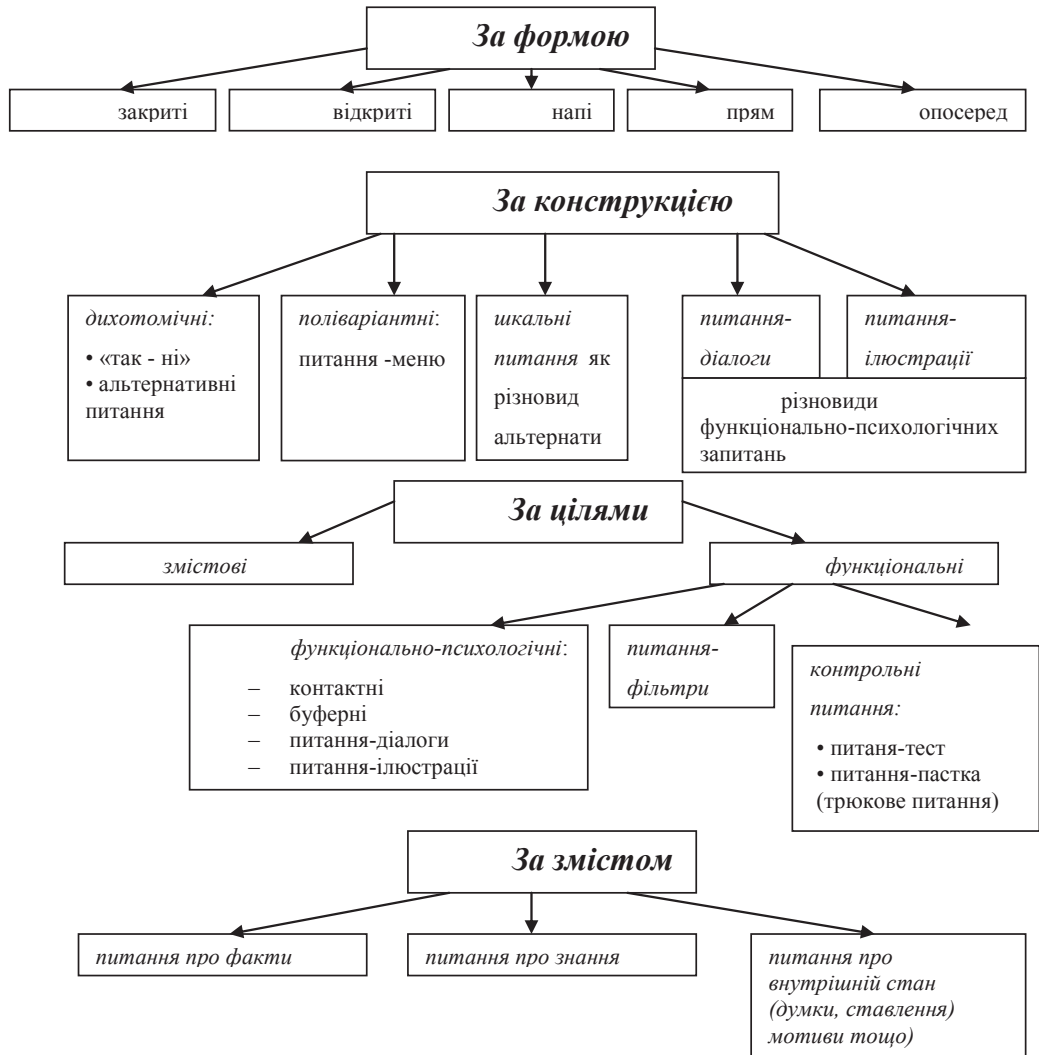


Рис. 2.4. Класифікація питань анкети (наведено за посібником Новикової С.С. [46, с. 103])

Розглянемо коротко різні типи питань, їх особливості та призначення.

Закриті – це такі питання, на які в анкеті наводиться кілька варіантів відповіді. Респондент має підкреслити або обвести кружечком обраний варіант або код відповіді. Такі питання зручні для майбутнього машинного опрацювання анкет і статистичної обробки результатів. Проте також є і недоліки. Один із них такий, що закритий тип питань не гарантує повний перелік можливих варіантів відповідей, тому опитуваний не зможе дати відповідь або ж обере інший варіант, який не буде повністю відповідати реальній ситуації.

Наприклад, питання :

«Які позашкільні заходи, спрямовані на популяризацію досвіду роботи педагогів Вашого ЗНЗ, Ви проводили?

Реклама (оголошення) у ЗМІ.

- Публікація популярних статей у молодіжній пресі.
- Виступи на засіданнях методкабінетів районних (міських) управлінь освіти.
- Проведення педагогічних семінарів.
- Проведення науково-педагогічних конференцій.
- Публікація статей у педагогічній пресі (газетах, журналах).
- Проведення у ЗНЗ Днів відкритих дверей.
- Організація свят здорового способу життя тощо.
- Організація агітбригад.
- Через адміністрацію інших ЗНЗ району, міста, області»

не дає впевненості, що наведені всі можливі заходи. Для того, щоб поліпшити його інформативність, можна порекомендувати в такій ситуації застосувати напівзакрите запитання, доповнивши зазначений перелік рядком «Інші (вказати, які саме)», який передбачає у разі потреби відкрити відповідь респондента. Рядок «Інше» замість абсолютно неінформативного «Не могу відповісти» або «Не знаю» набагато доцільніший.

І, нарешті, відкриті запитання не передбачають жодних варіантів відповіді в анкеті, респондент самостійно формулює коротку відповідь. Наприклад, «За яким критеріями Ви оцінюєте ефективність роботи адміністрації Вашого ЗНЗ?»

Корисність цих запитань у тому, що вони не нав'язують якийсь варіант відповіді респонденту, не містять різного роду підказок. Опитуваний має можливість висловити власну думку з усіма подробицями, особливо, якщо ця тема йому добре знайома і цікава, тому такі відповіді надають надзвичайно багату за змістом інформацію на відміну від закритих запитань, проте вони й набагато складніші в опрацюванні. Однак відкриті питання мають і недоліки. Наприклад, опитування відбувається серед молодших школярів, які ще не вміють чітко формулювати й писати речення; людині важко сформулювати власну думку, в неї є проблеми з писемним мовленням, вона соромиться своїх орфографічних та граматичних помилок тощо. Варто пам'ятати, що запропоновані таким респондентам відкриті запитання радше взагалі залишаться без відповіді.

Отже, вибір форми питань залежить від багатьох чинників: ступеня обізнаності дослідника з проблемою та всіма можливими ситуаціями, на якій стадії вивчення проблеми проводиться це опитування та яка його мета, хто респонденти та які їхні можливості. Тому кваліфіковано складена анкета зазвичай містить питання напівзакритої, закритої та відкритої форми одночасно, причому останні, своєю чергою, можуть бути сформульовані у прямій або опосередкованій формі.

Пряме запитання дає можливість отримати пряму інформацію від респондента на питання і, як правило, сформульовані в особистій формі. Наприклад, «Чи пройшли Ви спеціальне навчання тренера в межах програми?»

Опосередковане запитання сформульоване таким чином, що дає змогу опитуваному висловити свою думку з позиції певної групи, колективу. Часто потрібна інформація отримується за допомогою не одного, а серії питань. Така форма частіше використовується, коли питання торкаються особистого життя респондента, інтимних питань, ставлення до певних негативних явищ тощо. При цьому питають не про те, як безпосередньо сам респондент поводитиметься в тій чи іншій ситуації, а як ставляться до цієї ситуації чи явища його знайомі, колеги, друзі.

Дихотомічні питання носять взаємовиключний характер і можуть передбачати варіанти відповіді «так – ні» або вибір одного з конкретно зазначених. Ці питання використовуються, коли є потреба зібрати дані про певні факти, дії. Якщо використовується відповідь «так – ні», то сума відповідей на це запитання всіх респондентів має дорівнювати 100%, оскільки третього не дано.

Наприклад, «Чи доводилося Вам брати участь у художній самодіяльності ЗНЗ?»

Так

Ні.

Питання у форматі «Який Ваш педагогічний стаж?», що наведене нижче, передбачає вибір одного з наведених варіантів відповідей.

<b>До 3 років</b>	
<b>3-5 років</b>	
<b>5-10 років</b>	
<b>10-20 років</b>	
<b>Більш як 20 років</b>	
<b>Не мають пед. стажу</b>	

Ці відповіді носять взаємовиключний характер, отже запитання є альтернативним, оскільки не можна одночасно відмітити два варіанти.

Виокремлюють також і поліваріантні питання або питання типу «меню», що передбачають простий вибір одночасно кількох варіантів відповідей або ж вибір з попередньо проведеним ранжируванням обраних варіантів.

Наприклад, «У яких фахівцях молодіжний центр, де Ви працюєте, відчуває потребу?»

<b>№</b>	<b>Спеціальність</b>	
1.	Соціолог	
2.	Психолог	
3.	Соціальний психолог	
4.	Педагог	
5.	Майстер трудового навчання	
6.	Програміст	
7.	Інші (вказати, які саме)	

Або «Відмітьте у порядку зменшення важливості наступні завдання, що має вирішувати ЗНЗ»:

<b>№</b>	<b>Завдання центрів</b>	
1.	Організовувати дозвілля учнів	
2.	Проводити виховну, роз'яснювальну роботу щодо шкідливості наркоманії, тютюнокуріння, алкоголізму тощо	
3.	Сприяти профорієнтаційній роботі серед учнів	
4.	Сприяти розвитку здібностей учнів та їхніх хобі	
5.	Здійснювати навчання конкретному виду діяльності	
6.	Поліпшувати обізнаність учнів у питаннях збереження власного здоров'я	
7.	Поліпшувати обізнаність учнів у питаннях соціальної та економічної безпеки	

Особливе місце посідають так звані шкальні питання, які можуть бути подані у вигляді звичайного запитання з варіантами відповідей, у вигляді рядкової розгортки та в табличному вигляді.

Наприклад, «Чи проводили Ви спеціальні заходи щодо ознайомлення учнів із правилами збереження власного здоров'я?»

- проводив(ла) систематично;
- проводив(ла) епізодично;
- не проводив(ла) взагалі»

Або «Наскільки результативною була профорієнтаційна робота з учнями 8 класів?» (відмітьте по шкалі рівня результативності).

абсолютно не результативна надзвичайно результативна

1 2 3 4 5

Кількість балів може бути різною: 5, 10. Головне, щоб вона була звичною та зрозумілою для респондента.

І, нарешті, таблична форма: «Чи згодні Ви з твердженнями, що характеризують головне призначення ЗНЗ?» (обведіть, будь ласка, кружечком у кожному рядку цифру, що відповідає обраній Вами відповіді).

Твердження	Так	Майже завжди	Інколи	Ні
Організувати дозвілля учнів	3	2	1	0
Проводити виховну, роз'яснювальну роботу щодо шкідливості наркоманії, тютюнокуріння, алкоголізму тощо	3	2	1	0
Сприяти профорієнтаційній роботі серед учнів	3	2	1	0
Сприяти розвитку здібностей учнів та їхніх хобі	3	2	1	0
Здійснювати навчання конкретному виду діяльності	3	2	1	0
Поліпшувати обізнаність учнів у питаннях збереження власного здоров'я	3	2	1	0
Поліпшувати обізнаність учнів у питаннях соціальної та економічної безпеки	3	2	1	0

Запитання, подані в такій формі, зручні для дослідника, оскільки надають багато корисної інформації, проте, бажано, щоб їх кількість у структурі анкети не переважала, оскільки не всім респондентам з ними легко працювати.

Розрізняють ще два види питань, що належать до класу функціонально-психологічних: питання-діалоги та питання-ілюстрації.

Питання-діалоги складаються з протилежних висловлювань уявних осіб. Завдання респондента полягає в тому, щоб погодитися з твердженням одного із співрозмовників. Для надання більшої наочності та імітування «справжності» розмови такі питання часто супроводжуються малюнками, які зображують цих умовних співрозмовників.

Питання-ілюстрації обов'язково містять певний малюнок, що унаочнює відповідну ситуацію. Психологи стверджують, що при використанні таких питань-ілюстрацій потрібно зважати на стать респондента і відповідно малювати зображення жінки-співрозмовниці, якщо анкета пропонується жінкам, і навпаки.

Наступний тип питань – функціональні. Головне їх призначення полягає в упорядкуванні самого ходу анкетування, спрямуванні його в потрібне русло. Функціонально-психологічні як

один із видів таких питань мають суто психологічне призначення і ставляться з метою зняття психологічної, емоційної напруги, небажаних установок ставлення до опитування респондента, для переходу від однієї теми до іншої, підтримки інтересу до анкети.

Питання-фільтри використовують у тому випадку, коли потрібно отримати дані, що характеризують не всіх учасників анкетування, а лише їх певну частину, які мають певні особливості, характерні риси тощо. У таких питаннях обов'язково є посилання на перехід до певного номера запитання анкети у разі, якщо даний респондент не має такої властивості (звички, думки тощо).

Наприклад, питання №2 «Чи займаєтеся Ви спортом? (якщо «ні», то переходьте до питання 10)»:

- так
- ні.

Ці питання призначені для того, щоб відсіяти тих, хто не має жодного відношення до певної проблеми, ситуації, хто не може висловлювати свою думку стосовно конкретних подій, оскільки не є їх учасником. Питання-фільтри полегшують наступну роботу досліднику і спрощують, скорочують респонденту час роботи над анкетною.

Дещо аналогічне значення мають також і контрольні питання, які призначені для поліпшення якості отримуваної інформації та спрямовані на перевірку її достовірності. Вони дають можливість перевірити стійкість та несуперечливість відповідей респондентів.

Остання група питань, що відрізняються за змістом – питання про факти, питання про знання та питання про внутрішні стани [46, с. 90 – 91]. Головне призначення питань про факти полягає у збиранні даних про певні факти об'єктивної реальності, які можна безпосередньо спостерігати або ж вимірювати. До цієї групи питань належать питання з «паспортички». Особливо варто відзначити питання про внутрішній стан (або думки, ставлення людей, їхню самооцінку та оцінку інших тощо). Це питання – найскладніші для респондентів і дають найменш достовірну інформацію, саме для перевірки чого й застосовують описані вище питання-фільтри, контрольні запитання, питання-діалоги тощо.

Розглянемо типи шкал, що використовуються при складанні анкет і оцінюванні.

Наприкінці 30-х рр. XX ст. американський психолог С. Стівенс для вимірювання соціальних ознак, властивостей, що не мають спеціальних одиниць вимірювання (наприклад, задоволеність роботою, ставлення до когось або чогось тощо), запропонував класифікацію шкал (див. рис. 2.5).

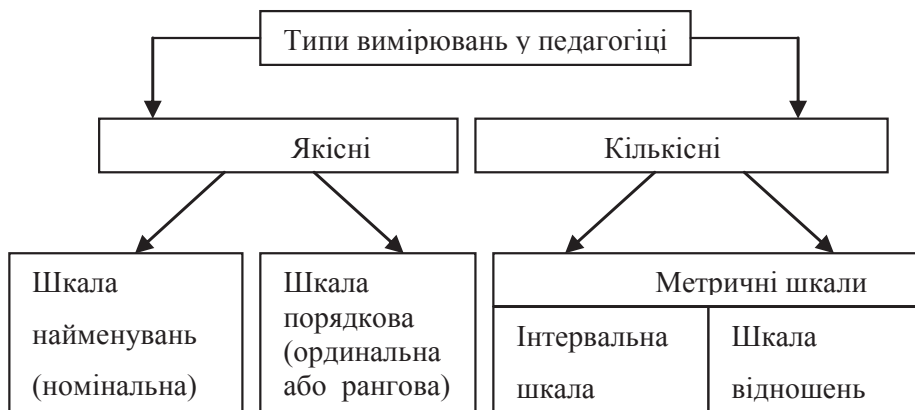


Рис. 2.5. Класифікація шкал за С. Стівенсом



Кожна з цих шкал визначає певний рівень вимірювання об'єкта соціологічного дослідження, який, у свою чергу, визначається типом відношень між об'єктами (елементами), що залежить від природи їх властивостей або мети впорядкування цих об'єктів, та кількістю можливих операцій з числами, які складають відповідну шкалу.

**Наприклад**, при дослідженні навчальних інтересів учнів ми встановлюємо їх межі: дуже великий інтерес – дуже слабкий інтерес. Між цими межами визначається ряд ступенів. В результаті складається наступна шкала навчальних інтересів: дуже великий інтерес (1); великий інтерес (2); середній (3); слабкий (4); дуже слабкий (5). Рекомендується вводити також екстремальні позначення крайніх меж шкали.

**Шкала** – це засіб фіксації результатів вимірювання властивостей об'єктів шляхом впорядкування їх у певну числову систему, в якій відношення між окремими результатами виражене у відповідних числах. В процесі впорядкування кожному елементу вибірки ставиться у відповідність певний бал (так званий шкальний індекс), що визначає положення даного результату на шкалі.

**Шкалювання** – це операція впорядкування початкових емпіричних даних шляхом перекладу їх в шкальні оцінки. Шкала дає можливість упорядкувати спостережувані явища, при цьому кожне з них одержує кількісну оцінку (тобто квантифікується). Шкалювання допомагає визначити нижчий та вищий ступені досліджуваного явища.

Запропонована С. Стівенсом класифікація шкал донині використовується у психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема й при проведенні моніторингу та оцінюванні діяльності ЗНЗ.

Згідно з цією класифікацією розрізняють чотири основні числові системи (або шкали чи способи вимірювання), що називають **вимірювальними** шкалами – номінальна, порядкова, інтервальна і шкала відношень [18, с. 53 – 66].

**1. Номінальна шкала** (шкала найменувань, назв), яку правильніше було б вважати класифікацією, а не вимірюванням, ділить всі об'єкти на групи за якою-небудь ознакою (відмінністю). Вона забезпечує найнижчий рівень вимірювань. Цим ознакам привласнюються певні числа (код), що створює зручності при подальшій обробці експериментальних даних. Ніякого кількісного співвідношення між об'єктами в номінальній шкалі немає. Ця шкала може бути використана при вимірюванні таких ознак вибіркової сукупності, як, наприклад, стать, рівень освіти, вікова категорія батьків учнів певної вікової категорії, класу, паралелі тощо. Усередині кожної з виділених груп всі елементи (індивіди) знаходяться у відношенні рівності між собою по основній властивості, але кожна з груп знаходиться у відношенні нерівності стосовно інших. Застосування шкали найменувань дає можливість використовувати деякі статистичні процедури: знаходження частоти розподілу ознаки, визначення середньої тенденції за модальною частотою, обчислення певних коефіцієнтів кореляції (тобто взаємозв'язку) між ознаками – коефіцієнтів Пірсона, Крамера та ін.

**Наприклад:** а) учні класу діляться на дві категорії та позначаються: дівчатка – 01, хлопчики – 02; б) групи порушників дисципліни та їх позначення (кодування): на уроці – 1, на вулиці – 2, удома – 3; в) у процесі перевірки відповідності підготовки випускників шкіл вимогам державного освітнього стандарту з'являється група атестованих – 1 та неатестованих учнів – 2.

**2. Шкала порядку (порядкова, рангова, ординальна)** призначена для вимірювання (позначення) ступеня відмінності якої-небудь ознаки або властивості у різних об'єктів. Порядкова шкала забезпечує більш високий рівень вимірювання об'єктів, розширює можливості проведення статистичних процедур, тому що, окрім статистичних обрахунків, властивих порядковій шкалі, можна обчислити медіану, квартилі для вивчення центральних тенденцій, розрахувати коефіцієнти рангової кореляції Спірмена і Кендалла для визначення тісноти зв'язку між оз-

наками. Найяскравішим прикладом порядкової шкали була 5-бальна система оцінки знань, умінь і навичок або компетентностей учнів (зараз 12-бальна). Для неї розроблені критерії та різні методи вимірювання. Значно важче застосовувати порядкову шкалу для кількісних оцінок інших якостей особи (наприклад, у виховному процесі). У разі застосування порядкової шкали об'єкти упорядковуються відповідно до ступеня вираження (прояву) певної їх властивості або ознаки. Тепер ці виділені групи не тільки не рівні одна одній, а й розташовуються за мірою збільшення (або зменшення) прояву певної властивості досліджуваного об'єкта.

Різновиди порядкового шкалювання (вимірювання):

- ранжирування (у рядок)
- групування (ранжирування по групах)
- парне порівняння
- метод рейтингу
- метод полярних профілів.

**Ранжирування.** Об'єкти, що вивчаються, розташовуються в рядок (упорядковуються) за ступенем вираження певної якості. Перше місце в цьому рядку займає об'єкт з найбільш високим рівнем даної якості, йому привласнюється найвищий бал (числове значення вибирається довільно). Потім кожному об'єкту цього ряду привласнюються нижчі оцінки, відповідні займаним місцям.

**Групування** всієї сукупності об'єктів спостереження в декілька рангів, що достатньо чітко відрізняються один від одного за ступенем прояву вимірюваної ознаки. Приклад: студенти групи згідно з 5-бальною системою оцінки знань, умінь і навичок діляться на відмінників, хорошистів тощо.

**Парне порівняння.** Учні порівнюються один з одним (кожен з кожним) за певною ознакою, якістю. Якщо вони однакові, то кожен одержує по балу. Якщо в одного цієї якості більше, ніж у іншого, перший одержує два бали, другий – 0 (як під час спортивних іграх за круговою системою). Підсумовуючи одержані кожним учнем бали, маємо кількісний вираз рівня розвитку даної якості у кожного учня (його ранг).

**Рейтинг.** У цьому прийомі оцінка об'єкта проводиться шляхом усереднювання оцінних думок групою компетентних експертів. Маючи загальні критерії оцінки (у порядковій шкалі, в балах), експерти незалежно один від одного (в усній або письмовій формі) виносять свої думки. Усереднений результат експертної оцінки є достатньо об'єктивним і називається рейтингом.

**Метод полярних профілів.** Цей прийом припускає застосування для оцінки умовної шкали, крайніми точками якої є протилежні значення ознаки (наприклад, добрий – злий, теплий – холодний тощо). Проміжок між полюсами ділиться на довільну кількість частин (балів). Наприклад, оцінка ступеня довіри кандидату на виборну посаду (впровадження самоврядування у ЗНЗ) дається за полярною шкалою:

*(Довіряю повністю) 10 – 9 – 8 – 7 – 6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1 (Зовсім не довіряю).*

Більш високий рівень вимірювання і можливість оцінити те, наскільки більше або менше виявляється відповідної властивості, ознаки у вибірковій сукупності, а отже, й у реального об'єкта, забезпечують шкали інтервалів та відношень. Іноді їх називають метричними шкалами (від лат. *metros* – міряю).

**3. Інтервальна шкала** – це повністю впорядкований ряд з рівними інтервалами (відстанями) між об'єктами (пунктами) та відомою загальною для всіх об'єктів постійною одиницею вимірювання. Ця шкала не містить чітко визначеної нульової точки – вона вибирається довільно і з неї починається відлік. На відміну від номінальної та порядкової шкал, в інтервальній з'являється одиниця вимірювання, що можливо тільки для шкали рівних, а не просто впорядкованих інтервалів. **Прикладами таких шкал можуть бути** температурні шкали, шкали

стандартизованого тестування інтелекту. Інтервальна шкала – кількісна. У ній можливі всі арифметичні дії над числами, крім операції ділення. Таким чином, в інтервальній шкалі не можна визначити в скільки разів один об'єкт більший або менший іншого. Наприклад, якщо учень відповів правильно на 10 завдань, то це не означає, що він знає удвічі більше учня, який відповів на 5 завдань цього тесту.

4. **Шкала відношень** відрізняється від інтервальної тільки тим, що має експериментально встановлену нульову точку, тобто точку початку відліку. Нульова точка вказує на повну відсутність вимірюваної властивості. До них належать всі кількісні дані, що одержуються шляхом обчислення кількості об'єктів певної множини (учнів, уроків, комп'ютерів тощо).

Застосування шкали відношень дає можливість використовувати різноманітні складні статистичні процедури, визначати в числовому виразі відношення між шкальними значеннями, розраховувати середні значення ознак та мір їх розсіювання (дисперсію, середнє квадратичне відхилення, математичне очікування), порівнювати міру прояву кожної з властивостей певного об'єкта тощо. Незважаючи на широкі можливості для обробки результатів, що дають метричні шкали, вони в соціологічних дослідженнях майже не використовуються. Головна складність у використанні цих типів шкал пов'язана з обґрунтуванням рівності інтервалів між шкальними значеннями та вибір нуля.

У зведеній таблиці 2.1 наведена інформація про те, які математичні процедури можна здійснювати та які величини отримати, використовуючи різні рівні вимірювання (шкали).

Таблиця 2.1.

#### Застосування шкал при оцінюванні

Типи шкал	Математичні і статистичні величини, обчислення яких допустиме на даному рівні	Застосування
Номінальна	Мода, процентні частоти, доли, кореляція	зараховано – незараховано
Порядкова	Мода, медіана, квартилі, коефіцієнт кореляції, дисперсійний аналіз	оцінки за 4-бальною системою («2», «3», «4», «5»)
Інтервальна	Мода, медіана, квартилі, коефіцієнт кореляції, рангові критерії, середня, дисперсія, стандартне відхилення, коефіцієнт кореляції	тести успішності, що використовуються у США
Шкала відношень	Усі математичні операції, всі методи математичної статистики	для вимірювання фізичних величин (довжини, маси, ваги тощо)

З цієї таблиці видно, що перехід від одного рівня до іншого супроводжується розширенням класу допустимих математико-статистичних операцій. Отже, що найкращою, з погляду на математичні обчислювальні можливості, є шкала відношень, проте на сьогодні їй вдалося реалізувати тільки в рамках фізичних вимірювань.

#### 2.3.2. Технологія конструювання тестових завдань

Основні правила побудови тестових завдань (ТЗ) дослідники описали в багатьох посібниках та наукових статтях (В. С. Аванесов, Л. М. Артемчук, О. М. Баликіна, М. Б. Челишкова та ін.). Узагальнимо ці рекомендації:

- Перед початком формулювання ТЗ обов'язково потрібно провести структурування навчального матеріалу, визначити навчальні цілі для кожного рівня засвоєння знань та володіння навичками.

- Кожне ТЗ має забезпечувати можливість оцінювання ступеня досягнення важливих навчальних цілей, суттєвих елементів знань і не орієнтуватися на дрібні неважливі факти. Намагання оцінити важливі навчальні цілі не повинно надмірно узагальнювати тему та мету тестування.

- Кожне ТЗ має перевіряти лише один рівень засвоєння знань та застосування навичок.
- ТЗ має формулюватися чітко, зрозуміло, конкретно, без двозначностей у відповідях.
- Для кожного ТЗ вибирається та його форма, яка найкраще відбиває зміст тієї одиниці навчального матеріалу, що перевіряється, та цілі.

- Кожен структурний елемент ТЗ потрібно дуже чітко й лаконічно формулювати, не допускаючи некоректності або можливості подвійного тлумачення змісту.

- Оптимальною кількістю варіантів відповідей у ТЗ є 5-8, за винятком окремих форматів ТЗ.
- Процедурна частина ТЗ повинна бути максимально короткою – не перевищувати 5-10 слів.
- Для всіх форм ТЗ, незалежно від їх формату, має бути стандартна інструкція.
- Варіанти відповідей мають бути однорідними (гомогенними) за способом формулювання, поданою інформацією, форматом тощо.

- Усі дистрактори повинні бути вірогідними (правдоподібними).

- ТЗ не мають залежати один від одного. Інформація, що міститься в одному ТЗ, не повинна давати відповідь на інше ТЗ або, навпаки, незнання відповіді на перше ТЗ не може заважати екзаменованому відповісти на наступне.

- ТЗ не можуть містити протиріч або спірних, незагальноприйнятих недоведених фактів (тверджень, положень, гіпотез) тощо. ТЗ мають містити тільки сучасні елементи знань (за виключенням тих випадків, коли вивчаються спеціальні предмети в межах концепції «діалогу культур»).

- У складних ТЗ потрібно обов'язково називати всі можливі альтернативи, тому що інакше в екзаменованого спотворюється уявлення про класифікацію або структуру об'єкта, який розглядається.

- Додержання вимоги репрезентативності тесту, який має містити сукупність ТЗ, що відзеркалює всі структурні елементи змісту дисципліни та зв'язки між ними.

- Правильна відповідь у різних ТЗ не повинна розташовуватися на одному й тому самому місці, наприклад, бути завжди або частіше першою, третьою тощо.

- ТЗ, що утворюють базу ТЗ, зв'язані між собою єдиною структурою знання; їх потрапляння до цієї бази не є випадковим. Найвний зв'язок визначається методом факторного аналізу.

- Закон виключення третього забороняє застосовувати дистрактори, сформульовані з використанням абсолютних термінів («завжди», «ніколи», «нічого», «немає жодної правильної відповіді серед запропонованих», «усі відповіді правильні», «усі відповіді неправильні» або «нічого із зазначеного вище»).

- Забороняється використовувати алогічні дистрактори, тобто такі, що не відповідають умові ТЗ або не належать до поняття (об'єкта), що розглядається.

- Не допускається повторення слів або частини речення з умови ТЗ у варіантах відповіді.

- Умову завдання небажано формулювати через заперечення або подвійне заперечення, тобто вона по можливості має бути сформульована у стверджувальній формі.

- Для кожного ТЗ в процесі його апробації обчислюють середнє значення складності та трудомісткості, що необхідно для визначення загального часу виконання тесту.

При об'єднанні ТЗ в тест визначається довжина тесту та оптимальний час його виконання.

Класична теорія тестів стверджує: чим довший тест, тим він надійніший. Але практика показує, що якщо тест дуже довгий, то погіршується мотивація і увага. Практично довжину тесту слід визначати дослідним шляхом, з урахуванням валідності, часу тестування тощо.

Оптимальна довжина тесту для учнів, як показала теорія і практика, – 30 – 60 завдань. Співвідношення довжини тесту до кількості ТЗ в банку ТЗ має прагнути до співвідношення 1:10. Які ТЗ краще вмішувати в тест – прості чи складні? Вважається кращим, коли тест складається з великої кількості простих по структурі ТЗ, а не з малою кількості складних. Кожен тест має оптимальний час тестування. Відмінності у характеристиках порогу настання стомлення досить великі – від 20 до 100 хвилин в одній віковій групі. Основні причини втоми: вік, мотивація, монотонність виконуваної роботи, індивідуальні особливості екзаменованих. Отже, ми повинні підтримувати мотивацію на належному рівні, максимально урізноманітнювати роботу за рахунок введення в обіг всіх форм ТЗ і невербальної підтримки, а також адаптувати програмний продукт згідно з індивідуальними особливостями екзаменованих. Середній орієнтовний час до моменту стомлення для студентів – 50 – 80 хвилин (максимальна тривалість). Мінімальний поріг залежить від форм, кількості та складності завдань, елементів у завданні. Наприклад, для легкого ТЗ закритої форми з вибором одного елементу із запропонованих достатньо 10 – 15 с. Реальні терміни виконання тесту уточнюються в процесі його апробації [13].

Під формою ТЗ розуміють таке розташування елементів, яке якнайкраще дає можливість реалізувати функцію контролю або навчання (В.С. Аванесов) [6, с. 6 – 24]. Форма ТЗ розглядається як інваріант, тобто незмінна категорія. Інакше кажучи, зміст, наповнення ТЗ (начальний предмет, тема) можуть змінюватися, а форма (структура) залишається незмінною. Форма ТЗ надає завданням тільки структурну цілісність та визначеність, зовнішню організованість. ТЗ буде сформульоване правильно, якщо не виникають логічні, психологічні або інші перепони для розуміння його змісту та правильного виконання завдання. Для того, щоб правильно сформулювати завдання, необхідно здійснити аналіз змісту навчального предмета, класифікувати навчальний матеріал, встановити міжтематичні та міжпредметні зв'язки, укрупнити дидактичні одиниці, представити ці одиниці через елементи композиції завдань.

Усе розмаїття ТЗ можна подати в чотирьох формах:

• з вибором правильної відповіді (однієї правильної серед неправильних, однієї найбільш правильної та кількох правильних відповідей) ;

- відкритої форми;
- на встановлення відповідності;
- на встановлення правильної послідовності.

ТЗ із вибором правильної відповіді передбачають можливість побудови трьох варіантів:

1) вибір готової правильної відповіді серед інших неправильних. Логічною основою такої форми ТЗ є закон виключення третього, що вперше був сформульований ще Аристотелем. Це означає, що вибір правильної відповіді викликає формулювання правильного судження, а вибір неправильної відповіді – хибного судження. Отже, третього немає. З цього твердження випливає методична порада: у таких ТЗ обов'язково має бути правильна відповідь, причому застосування відповідей, наприклад, «правильної відповіді немає», «всі відповіді неправильні» або «всі відповіді правильні», які дуже часто зустрічаються в авторських тестах педагогів, заборонено;

2) цей варіант має більш високий рівень складності та використовується для перевірки знань та вмінь зіставляти інформацію (факти, події, властивості тощо), тому що потребує здійснення вибору однієї, найбільш правильної відповіді серед кількох відповідей, які є частково правильними;

3) вибір кількох запропонованих правильних відповідей.

ТЗ відкритої форми не містить готової відповіді. Екзаменованим повинен сам дописати відповідь у відведеному для цього місці на бланку відповідей. Ці ТЗ досить широко використовуються на практиці, часто під ними розуміють будь-яке традиційне для нашої системи освіти

завдання (задачу, твір тощо). Це неправильно, тому що такі ТЗ повинні формулюватися таким чином, щоб відповідь була якомога лаконічнішою. Інакше процедура оцінювання результату те тільки ускладнюється (за якими критеріями, якою кількістю балів, що вважати абсолютно правильною відповіддю, а яку частково тощо), а й набуває суб'єктивного характеру.

ТЗ на встановлення відповідності між елементами двох різних множин. За допомогою цих ТЗ перевіряється знання зв'язків між елементами двох множин. При бланковому (паперовому) тестуванні ліворуч зазвичай наводять елементи першої множини – так званих даних (наприклад, дати подій, прізвища історичних осіб, поняття тощо), у відповідність яким мають бути поставлені елементи другої (зміст події, характеристика цих осіб або їх внесок в історію, сутність зазначених понять). Кількість елементів другої множин може перевищувати кількість елементів першої множини. До завдання має бути додана інструкція: «Встановіть відповідність». Основна трудність при складанні таких ТЗ пов'язана із формулюванням правдоподібних надлишкових елементів другої множини. Ефективність цих ТЗ буде нижчою, якщо учні легко відрізнятимуть неправдоподібні елементи.

ТЗ на встановлення правильної послідовності застосовується тоді, коли екзаменований повинен встановити правильну послідовність певних дій: обчислень, кроків, операцій, термінів у визначенні поняття тощо. У завданні наводяться в довільному порядку дії або процеси, пов'язані з певним завданням. Учень має встановити правильний порядок запропонованих дій та вказати його за допомогою цифр у спеціально визначеному для цього місці. Стандартна інструкція до ТЗ цієї форми має вигляд «Встановіть правильну послідовність». Завдання на встановлення правильної послідовності дій мають певні переваги при розробці комплексних тестів, оскільки вони зручні для оцінки рівня професійної підготовки студентів, безпосередньо пов'язаної з їхньою майбутньою діяльністю.

Кожна з цих форм ТЗ дає можливість перевірити специфічні види знань і умінь. Вибір тієї чи іншої форми залежить від мети тестування, навчального предмета, змісту тесту, технічних можливостей, рівня підготовки викладачів із питань тестового контролю знань та створення відповідних інструментів.

Процедура здійснення вимірювань за результатами виконання тесту максимально стандартизується:

- усі інструкції до однієї форми ТЗ даються одними і тими ж словами;
- наперед розроблена система обчислення балів застосовується до всіх екзаменованих однаково;
- усі екзаменовані відповідають на ТЗ однакової складності.

Зазначені чотири форми лежать в основі всього розмаїття форматів ТЗ, яких за історію існування ТЗ множинного або багатовибіркового типу було апробовано понад 40. Більшість з них не підтвердила свою якість та діагностичні властивості. Усе розмаїття форматів ТЗ можна розділити на дві категорії. До першої належать ті формати ТЗ, які мають високий рівень дискримінативної здатності, забезпечують високу надійність ТЗ і тому набули широкого використання. До таких форматів належать: формат А, Х, N, R, ситуаційний кластер.

Коротко охарактеризуємо зазначені формати ТЗ [51, с. 170 – 171].

#### **Формат А (або ТЗ з однією найкращою відповіддю)**

ТЗ цього формату складається з умови (задача), запитання до цієї умови та чотирьох-п'яти варіантів відповідей, один з яких є найбільш правильним. Варто наголосити, що неправильні варіанти відповіді, так звані дистрактори, не є абсолютно неправильними, абсурдними, вони містять елемент правильності (тобто є частково правильними або правильними у певних умовах тощо). Використовуючи графічний спосіб зображення ідеї побудови відповідей для ТЗ формату А, варіанти відповіді можна розташувати таким чином:

*D*

*C*

*B*

*E*

*A*

*найменш правильний*

*найбільш правильний*

Перевагами цього формату ТЗ є те, що він дає можливість перевіряти якість засвоєння навчального матеріалу на різних рівнях, але найкраще пристосований для діагностики на перших трьох рівнях когнітивної сфери – знання, розуміння, застосування.

#### **Формат Х (або ТЗ множинного вибору «правильно – неправильно»)**

На відміну від формату А, з яким він має майже ідентичну зовнішню форму подання, ТЗ формату Х мають будь-яку кількість правильних відповідей. У завданнях цього формату кожний варіант відповіді має бути або абсолютно правильним або ж абсолютно неправильним з тим, щоб уникнути неоднозначності. Формат Х придатний для перевірки засвоєння лише першого рівня в ієрархії навчальних цілей за Б. Блумом.

#### **Формат N (або ТЗ із декількома найкращими відповідями)**

Формат N використовують як альтернативу формату Х та негативно сформульованим ТЗ (наприклад, «Що з вказаного..., ОКРІМ?»; «Що з вказаного НЕ...?»). У ТЗ такого формату екзаменовані мусять вибрати певну кількість (дві, три або чотири) відповіді із запропонованого списку варіантів. Перелік варіантів відповідей зазвичай буває досить довгий (до 30 елементів). Формат N доцільно використовувати в таких ситуаціях, як, наприклад, опис висновків, дослідження, рекомендації, в яких доречно вказувати більше ніж одну відповідь.

#### **Формат R (або ТЗ розширеного вибору)**

Цей формат належить до категорії логічних пар. У ньому кожний блок складається з трьох-чотирьох умов та спільного для них переліку варіантів відповідей. Кількість варіантів відповідей може коливатися від 4 до 20. Структура ТЗ цього формату складається з: трьох-чотирьох умов, одного запитання до цих умов та кількох, наприклад, п'яти варіантів відповідей, які можна використовувати лише раз або жодного разу.

Формат R призначений для діагностики перших трьох рівнів таксономії навчальних цілей за Б. Блумом.

#### **Ситуаційний кластер**

Кластер складається із ввідного сценарію (опису ситуації) з наступними завданнями, які безпосередньо стосуються цього сценарію. До кожного сценарію ставиться понад два запитання. Характер цих запитань визначають зміст та елементи тих знань та навичок, що діагностуються. Головною вимогою щодо складання ТЗ такого формату є обов'язкова пов'язаність запитань із сценарієм та водночас абсолютна незалежність, незв'язаність цих запитань між собою. Інакше кажучи, відповідь на одне запитання не повинна бути умовою для відповіді на інші запитання з цього самого кластера. Цей формат використовують для діагностики перших трьох рівнів таксономії навчальних цілей за Б. Блумом, тобто знання, розуміння та застосування.

Інші формати ТЗ є малоефективними й рідко застосовуються на практиці, тому що не забезпечують високої надійності результатів вимірювання та достатньої дискримінативності (не розрізняють екзаменованих), а також мають інші структурні недоліки. До таких форматів належать: В, D, К, С, Е, Н, І.

### 2.3.3. Розрахунок характеристик якості тестового завдання

Розробка надійного інструментарію для проведення тестування знаходиться в компетенції професійних тестологів, тобто фахівців з розробки та застосування тестових методик оцінювання різних властивостей особистості. Вище наводився алгоритм конструювання педагогічних тестів (за М. Б. Челишковою) і зазначалося, що створення якісного ТЗ потребує обов'язкового додержання всіх процедур алгоритму, зокрема їх експертизи та апробації або пілотного дослідження, метою якого є вимірювання так званих психометричних характеристик кожного з ТЗ та тесту загалом. Ці дії дають можливість знайти ті ТЗ, які через свою незадовільну якість не забезпечують досягнення поставлених навчальних цілей і потребують виключення з тесту або суттєвого доопрацювання.

#### Для чого потрібно проводити вимірювання якісних характеристик ТЗ та тесту?

- **по-перше**, це дає можливість створити дійсно якісний, надійний, валідний інструмент для вимірювання навчальних досягнень учнів (студентів), рівня компетентностей, професійних якостей тощо (залежно від поставленої мети тестування та об'єкта оцінки);

- **по-друге**, наявність інформації щодо якості самого інструментарію дає підстави застосувати його для видачі сертифікатів про отримання освіти відповідного рівня, прогнозування подальших результатів успішності випробуваних та всієї генеральної сукупності (у разі, якщо була використана репрезентативна вибірка учасників тестування), вироблення висновків щодо наявної освітньої ситуації та формулювання рекомендацій для органів управління освітою, спрямованих на усунення негативних проявів та поліпшення функціонування системи освіти відповідного рівня;

- **по-третє**, будь-який тест повинен добре розрізняти екзаменованих, інакше втрачається основний сенс його застосування.

Виконання цих процедур вимірювання якісних характеристик ТЗ та тесту загалом дають змогу поліпшити валідність ТЗ. Основними характеристики якості ТЗ є:

- складність ТЗ (індекс складності ТЗ –  $P_{diff}$ );
- розрізнявальна здатність ТЗ (індекс дискримінації ID або селективності).

**Складність ТЗ (індекс складності  $P_{diff}$ )** – величина, що встановлює, наскільки конкретне ТЗ є складним для екзаменованих. Дорівнює відсотку екзаменованих, які правильно відповіли на ТЗ. Складність ТЗ може змінюватися в межах від 0 до + 1,0.

#### Наприклад, для ТЗ формату А з 5 варіантами відповідей:

$P_{diff} \leq 0,20$  – відгадування правильної відповіді.

$0,20 < P_{diff} \leq 0,36$  – надто складне ТЗ.

$0,36 < P_{diff} \leq 0,84$  – ТЗ середньої складності.

$P_{diff} > 0,84$  – надто легке ТЗ.

Складність окремого ТЗ дає можливість розрахувати і складність всього тесту. Вона повинна відповідати змісту навчання та підтримувати належний рівень мотивації претендентів виконати його правильно. Чим менше учнів виконали певне ТЗ, тим вищий рівень його складності. Надто легкі та надто складні ТЗ є мало інформативними, отже, за дуже рідким винятком (наприклад, при застосуванні адаптивних тестів), вибирають переважно ТЗ середнього рівня складності. Сучасна тестологія вважає, що єдиним методом визначення складності ТЗ є апробація.

Варто наголосити, що не можна одразу відкидати ті ТЗ, які виконує більшість екзаменованих (90 – 100 %). На перший погляд, це означає, що завдання є надто легкими, проте спочатку варто перевірити вибірку на предмет того, чи увійшли до неї слабкі учні. Якщо слабких у вибірці не було, то апробацію цього тесту потрібно повторити, щоб з'ясувати його реальну складність.

Перед тим, як розраховувати та аналізувати індекс дискримінативності або його розрізнявальну здатність, бажано визначити трудомісткість кожного ТЗ. Відношення трудомісткості ТЗ



можна визначити через усереднене відношення часу їх виконання. Відносна кількість праці, витрачена в середньому екзаменованим на виконання кожного ТЗ, має бути пропорційна відносній значущості відображеного в завданні елемента навчального предмета.

Дискримінативність (селективність) ТЗ або тесту загалом – це його здатність розділяти, розрізняти окремих екзаменованих за рівнями виконання цих завдань. Якщо всі учасники тестування дають на ТЗ одну й ту саму відповідь, це свідчить про те, що дане ТЗ не має дискримінативної здатності.

**Індекс дискримінативності (селективності)** – коефіцієнт кореляції між балом за весь тест і балом за дане ТЗ, що оцінюється 1 або 0. Може змінюватися від – 1 до + 1. Якщо ця величина дорівнює 0, то це означає, що всі екзаменовані відповіли однаково добре або однаково погано [44, с. 40].

**Найпростіший метод розрахунку** цього показника полягає в обчисленні різниці між відносною кількістю екзаменованих, які виконали дане ТЗ, з високопродуктивною та низькопродуктивною груп. Інакше кажучи, це буде різниця між складністю ТЗ для групи сильних (Ні) і групи слабких (Lo) учнів (студентів).

$$ID = P_{diff}(Hi) - P_{diff}(Lo).$$

**Якщо:**

**ID ≤ 0** – ТЗ неякісне, значення ID відповідає ситуації, коли сильні учні відповідають гірше за слабких. Це означає необхідність виключення даного ТЗ з тесту.

**0 < ID ≤ 0,3** – ТЗ не дуже якісне тому, що недостатньо (або зовсім погано) розрізняє учнів.

**ID > 0,3** – ТЗ якісне, має добру дискримінативну здатність ТЗ [44, с. 40].

Застосовувати зазначені характеристики якості ТЗ потрібно разом, тоді це дає підстави робити обґрунтовані висновки щодо процедури тестування, якості ТЗ та результатів його виконання. Складність ТЗ не може бути тільки легкою (тоді всі випробувані його виконують), або середньою (тоді виконує ТЗ половина претендентів), або ж складною (коли ніхто з випробуваних не виконує ТЗ). Значення індексів складності ТЗ, що виражені в числових еквівалентах, повинні рівномірно заповнювати весь інтервал, який відповідає навченості випробуваних. Трудомісткість ТЗ має бути такою, щоб у відведені часові проміжки для виконання тесту мали змогу вкластися всі претенденти, які здатні їх виконати. Від збалансованості складності ТЗ та їх трудомісткості залежить здатність усього тесту диференціювати випробуваних відповідно до їхніх властивостей: рівня навчальних досягнень, професійних здібностей тощо. Саме у такій здатності й полягає дискримінативна (або розрізнявальна) здатність.

Тестологія заснована на математичних методах обчислення якості тестів як інструментарію та інтерпретації результатів тестування. Згідно із законом великих чисел результати нормо-орієнтованого тестування мають розподілятися за нормальним розподілом або законом Гауса.

При обчислення якості тесту використовуються різні математичні величини та показники.

- середнє (M), мінімальне та максимальне значення;
- середнє квадратичне відхилення ;
- коефіцієнт надійності R;
- помилка вимірювання;
- коефіцієнт валідності (за наявності);
- контингент випробуваних (їх кількість, структура);

а також додаткові характеристики, що характеризують ступінь відхилення від нормального розподілу, –

- коефіцієнт асиметрії  $As$  (асиметричність кривої);
- коефіцієнт ексцесу  $Ex$  (зміна гостроти кривої біля вершини).

## **2.4. Формування переліку показників і критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу**

Для України сьогодні актуальним є завдання перегляду переліку показників щодо розвитку системи освіти та реформування системи освітньої статистики, приведення її у відповідність до:

- по-перше, процесів модернізації освітньої галузі,
- по-друге, міжнародних систем освітніх індикаторів, що дасть можливість порівнювати досягнення вітчизняної системи освіти з міжнародними результатами.

**Наразі основними групами показників державної освітньої статистики України є:**

- чисельність молоді та дітей різного віку;
- мережа навчальних закладів різних типів, рівнів акредитації, динаміка учнівського (студентського) контингенту в цих закладах;
- розподіл учнів ЗНЗ за мовами навчання;
- охоплення учнів системою продовженого дня;
- випуск учнів основної та старшої школи та вступ до ВНЗ різних рівнів акредитації та ПТНЗ;
- кількість вступників до ВНЗ різних рівнів акредитації та конкурс на різні спеціальності;
- кількість правопорушників серед молоді до 30 років та їх розподіл за видами злочинів;
- кількість студентів за різними галузями навчання;
- кваліфікаційний склад вчителів ЗНЗ та науково-педагогічних працівників ВНЗ;
- стан матеріально-технічної бази ЗНЗ (кількість навчальних кабінетів, додаткових приміщень спеціального призначення та кількість будівель, що потребують ремонту).

Вимоги до структури національної системи індикаторів якості освіти, що дають змогу використовувати дану систему максимально ефективною. Ця система має бути:

- самодостатньою, тобто містити таку кількість і саме такий набір індикаторів, який буде достатнім для того, щоб здійснювати ґрунтовний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення на державному рівні;
- повною, інакше кажучи, охоплювати різні аспекти та складові системи освіти, без чого детальний аналіз та подальший прогноз стосовно напрямів розвитку освітньої системи помітно ускладнюється;
- адекватною основним цілям і завданням, які постають перед конкретним етапом розвитку системи освіти та моніторинговим дослідженням освітньої сфери. Досвід збору інформації про стан та функціонування системи загальної середньої освіти свідчить про те, що значна кількість показників залишається незатребуваною, якщо їх перелік досить громіздкий;
- динамічною, тобто час від часу систему індикаторів і критеріїв якості загальної середньої освіти потрібно переглядати й уточнювати відповідно до мети освіти та пріоритетних напрямів освітньої політики держави;
- легкою в обчисленнях та вимірюваннях, тобто містити як кількісні, так і якісні показники, але такі, що обраховуються за допомогою об'єктивних засобів та інструментарію.

Основними принципами добору індикаторів для оцінки результативності функціонування освіти є:

- Орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформацією. Це означає, що у структурі індикаторів (показників) потрібно виокремити кілька інтегральних показників, що мають спільне значення для всіх груп споживачів інформації, а також певну кількість узагальнених індикаторів, які можуть представляти інтерес лише для обмеженої кількості категорій користувачів.
- Врахування потреб самої системи освіти. Дана група індикаторів має формуватися переважно для потреб органів управління якістю освіти і містити інформацію про:

- кількісний і якісний склад учнівського контингенту з урахуванням динаміки в його змінах;
- якість навчальних досягнень учнів і рівень їхнього фізичного та морального здоров'я;
- ефективна та результативна діяльність окремих навчальних закладів та систем освіти різних організаційних рівнів;

- величину впливу на діяльність системи освіти різноманітних найбільш істотних чинників (наприклад, змісту освіти, кваліфікації педагогічного персоналу, матеріально-технічної забезпеченості освітньої системи тощо);

- кадровий потенціал освіти (рівень кваліфікації, наявність вакансій педагогів тощо);
- забезпеченість навчальних закладів підручниками, обладнанням із зазначенням їх функціональної придатності тощо.

- Мінімізація системи індикаторів з урахуванням потреб різних рівнів управління системою освіти.

- Інструментальність та технологічність індикаторів, що використовуються.

- Порівнянність (співставленість) індикаторів національної системи з міжнародними індикаторами, що характеризують якість розвитку освітніх систем.

- Дотримання морально-етичних норм під час добору індикаторів та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер.

Побудова переліку показників починається з пошуку відповіді на питання про те, яка інформація потрібна і наскільки часто вона буде використовуватися.

Відповідь на перше запитання «Яка інформація потрібна?» дає можливість визначити джерела надання інформації, сформулювати сукупність показників, за якими надалі здійснюватимуться відповідні заміри, обрати методи збору інформації за цими показниками, математичні методи обробки цієї інформації та форми подання результатів вимірювання й аналізу. Саме ці результати вимірювань порівнюються або з відповідними нормами і стандартами (за умови їх існування), або ж з попередніми значеннями на основі встановлених раніше критеріїв оцінки. Результати таких порівнянь оцінюються за допомогою методів математичної статистики на предмет їх значущості, міри ймовірності, що й слугує підставою для формулювання остаточного висновку.

**Критерієм оцінки** (від грец. *kriterion*) називається ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання; засіб перевірки або мірило оцінки. У теорії часто розуміють як ознаку істинності або хибності тези (положення). Отже, критерій якості освіти – це мірило оцінки або судження про досягнуту якість освіти.

Наприклад, якщо одним з показників діяльності ЗНЗ обрано «кількість учнів на одного вчителя», то числова інформація за цим показником (11 осіб на одного вчителя у 2003 р. в Україні) буде лише ілюструвати ситуацію і не дасть можності її оцінити (значна чи незначна кількість, більше або менше за норму тощо). Критерієм оцінки даного значення цього показника якості освіти в Україні (або у певному регіоні) може бути числове значення, обране за середньостатистичною міжнародною нормою – 18 осіб на 1 вчителя. Остаточна оцінка цього показника в Україні (або регіоні) буде сформульована після порівняння отриманих даних із міжнародним значенням, тобто менша за норму.

Зауважимо, що визначити критерії оцінки та показники необхідно ще на початку оцінювання, до проведення процедур збору інформації. Це пов'язане з тим, що саме показники визначають весь хід подальшого оцінювання: вони впливають на вибір методів збору інформації, інструментів, які розроблятимуться для її збору. Наприклад, рішення про вибір тесту (дидактичного, успішності тощо) чи анкети або ж спостереження чи інтерв'ювання респондентів повністю визначається характером необхідної інформації, потрібним рівнем її точності й надійності, фінансовими можливостями, кількістю респондентів, характером питань, які необхідно з'ясувати. Сукупність обраних показників оцінюється експертами на достатність

та повноту їх переліку, оскільки тільки за цією умовою зазначена сукупність показників дасть можливість спеціалістам зробити обґрунтовану оцінку та сформулювати виважені висновки про те, досягнута чи ні мета моніторингу, яка результативність певної програми, чи забезпечила запроваджувана діяльність сталий вплив на певний процес або об'єкт тощо.

При використанні під час оцінювання діяльності ЗНЗ орієнтовних критеріїв, визначених наказом Міністерства освіти і науки України від 14.02.2005 №99, певне ускладнення викликають пункти, пов'язані з оцінюванням результативності виховної роботи, діяльності класного керівника. Значний інтерес з точки зору визначення на практиці відповідних показників та організації систематичного оцінювання даних видів роботи викликає методика рейтингової оцінки, запропонована директором школи В.А. Біткіною (див. Додаток 2.3), а також досвід регіонального дослідження з визначення критеріїв оцінки ефективності та результативності виховної діяльності в освітній установі (див. Додаток 2.4).

Якщо оцінювання проводиться за замовлення певних управлінських структур (адміністрації ЗНЗ, обласного, міського, районного управління освіти), сукупність вибраних показників має бути погоджена із замовником (повідомлена заздалегідь), оскільки тільки в такому разі не виникне непорозуміння між замовником та виконавцями, а отримана інформація відповідатиме запитам, потребам.

І нарешті, відповідь на друге запитання про те, як часто потрібна нова інформація, визначатиме періодичність процедур замірювання, терміни обробки отриманих даних, технічні системи їх обробки та передачі до тих осіб, хто приймає рішення, та громадськості. Усе це формує графік проведення моніторингових процедур і оцінювання.

## **2.5. Основні принципи використання результатів оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу**

### **2.5.1. *Поняття управлінської інформації***

Управлінською інформацією називається сукупність достовірних відомостей, фактів, даних, що відбивають стан керованої системи (наприклад, ЗНЗ) і зміни в ній, та яка використовується в процесі вироблення освітньої політики, підготовки й прийняття управлінських рішень на всіх рівнях побудови цільових програм та розробки плану дій щодо розвитку певної галузі. Управлінська інформація має бути якісною і відбивати реальну картину подій, що є першою необхідною умовою для вироблення ефективного управлінського рішення. Проте, що означає «якісна управлінська інформація»? Вчені, які розробляли дану проблему, називають такі властивості, яким має відповідати управлінська інформація, а саме бути [32, с. 176]:

- об'єктивною, тобто отримані результати повинні відбивати реальний стан справ, а вплив особистісних чинників зведений до мінімуму;
- точною, коли похибки вимірювань мають гарантувати значення справжніх показників із прийнятною точністю;
- повною, тобто джерела інформації мають перекривати можливе поле отримання результатів або ж коректно репрезентувати його;
- достатньою для прийняття обґрунтованого управлінського рішення;
- структурованою з урахуванням інформаційних запитів керівника, надійності джерел отримання інформації;
- оптимально узагальненою, тобто відповідати тому рівню завдань, які даний орган управління уповноважений пов'язувати;
- оперативною або своєчасною, щоб відбивати реальну картину сьогодення, а не історичні події;
- доступною, мається на увазі технічно і фізично доступною для отримання, а також представленою у зручній зрозумілій формі.

Інтерпретація результатів математичної обробки даних, отриманих у ході моніторингового дослідження, має надзвичайно велике значення. У загальному розумінні «інтерпретувати» означає «тлумачити, роз'яснювати смисл чогось». Для її здійснення важливо не тільки добре орієнтуватися у методах математичної статистики, можливостях і обмеженнях кожного з них, розуміти сутність інтерпретації як способу переведення отриманої інформації у математичні величини, а й чітко уявляти собі сам об'єкт дослідження, його особливості, зв'язки між окремими складовими тощо. Інакше дослідник не аналізуватиме отримані результати, а накладатиме на них своє суб'єктивне бачення конкретного процесу або явища. Отримані в ході таких міркувань висновки насправді не є результатом математичного аналізу реальності, а наслідком особистого бачення досліджуваного процесу (системи, явища, об'єкта).

Користувачем інформації, отриманої в ході моніторингового дослідження соціальної сфери, фактично може бути будь-хто, кого цікавить дана проблема. Всіх користувачів можна поділити на кілька груп залежно від рівня їхньої компетентності в певному питанні (фахівці з соціологічного моніторингу, статистики), участі в проєкті (учасники опитувань, реалізатори проєктної діяльності), посадових обов'язків (керівники проєкту, представники державних органів влади, медики, педагоги, соціальні працівники), ступеня зацікавленості досліджуваною проблемою, а отже, й результатами вимірювань (науковці, зацікавлені громадяни та інші). Використання цієї інформації різними категоріями користувачів має на меті різні цілі – від простого задоволення власного інтересу до вдосконалення функціонування різних соціальних інституцій, впровадження відповідних механізмів регулювання й контролювання суспільних процесів та формування освітньої політики як на рівні окремого ЗНЗ, так і держави в соціальній і гуманітарній сферах. Наявність широкої аудиторії користувачів здобутої інформації свідчить про суспільну активність громадян, актуальність самої інформації, а також відкритість суспільства, його готовність до перетворень й удосконалення. З цього логічно випливає необхідність організації оприлюднення й обговорення результатів моніторингу, ознайомлення з ними якомога більшої частини населення.

Проте, варто зазначити, що існує таке поняття, як конфіденційність інформації. Як поєднується принцип гласності та оприлюднення інформації з її конфіденційністю? Оприлюдненню підлягає узагальнена інформація, що характеризує загальні закономірності, визначає тенденції в розвитку певної системи, явища або процесу. Конфіденційність поширюється на інформацію особистого характеру. Жоден дослідник, ілюструючи свої висновки та міркування, не має права говорити про особисті думки, оцінки, ставлення, проблеми тощо конкретної людини, називаючи при цьому її ім'я та прізвище.

### ***2.5.2. Методика вироблення управлінського рішення за результатами моніторингового дослідження***

Центральне місце у процесі вироблення та прийняття управлінського рішення займає управлінська інформація. Для того, щоб бути управлінською, зібрана інформація має відповідати кільком обов'язковим вимогам.

Управлінська інформація використовується органами управління освітою, керівниками навчальних закладів, тому вона має бути надійною, якісною, точною та своєчасною.

Моніторинг за своєю сутністю є інструментом, який за умови додержання всіх технологічних вимог, здатен надавати систематичну, достовірну, надійну інформацію, що може бути оперативно подана у зручній для використання формі<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Докладніше про моніторинг як інструмент інформатизації системи управління освітою див. навчально-методичні матеріали модуля №9 для курсів підвищення кваліфікації викладачів системи післядипломної педагогічної освіти: Лукіна Т.О. «Педагогічні вимірювання й управління якістю освіти». – К., 2007.

Моніторинг є методом наукового дослідження освітньої системи, він має забезпечити інформаційну стабільність та зменшити дефіцит управлінської інформації при з'ясуванні чинників впливу на ситуацію та при оцінюванні ступеня цього впливу. Якість результатів моніторингу залежить від якості технології, ступеня дотримання її вимог та якості інструментарію. Це запобігає помилкам при підготовці рекомендацій та виробленні управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти, підвищує їх обґрунтованість.

Хто має збирати інформацію про результати функціонування ЗНЗ? У разі, коли цю інформацію збирає незалежний центр моніторингу якості освіти, вимоги щодо її надійності та достовірності мають виконуватися (це визначається положенням про діяльність такого центру)<sup>10</sup>. Отримана у такий спосіб інформація за умови її узагальнення та поширення на всю генеральну сукупність загальноосвітніх шкіл України може бути використана для формулювання висновків щодо результативності функціонування системи загальної середньої освіти на регіональному та національному рівнях. Якщо ж проводиться внутрішній моніторинг (і, відповідно, внутрішня оцінка, самооцінка) на рівні навчального закладу, то отримана при цьому управлінська інформація може бути використана тільки на інституційному рівні (через недостатню об'єктивність, надійність) для коригування навчальних планів, поліпшення навчального процесу, здійснення індивідуальної роботи з учнями, спрямованої на корекцію їх знань і навичок тощо. Орган управління освітою може замовити проведення такого оцінювання діяльності ЗНЗ незалежному центру моніторингу якості освіти, проте сам він не уповноважений проводити таке дослідження.

Принципи використання інформації, отриманої під час оцінювання діяльності ЗНЗ:

- принцип гласності передбачає оприлюднення узагальнених результатів проведеного моніторингового дослідження, доведення його результатів та рекомендації до органів державного управління освітою, уряду України, широких верств населення, зацікавлених міжнародних організацій. Цей принцип стосується не тільки результатів зовнішнього моніторингу, а й внутрішнього. Відмінність полягає в широті оприлюднення результатів;

- принцип конфіденційності персоніфікованої інформації означає неприпустимість широкого розголошення інформації, що стосується безпосередньо особистості (індивідуальних здібностей, особливостей характеру, професійних якостей тощо).

- дотримання норм законів України щодо збору, отримання та розповсюдження інформації; Етапи процесу вироблення управлінського рішення на рівні ЗНЗ:

1. Усвідомлення керівником та формулювання проблеми, яка потребує спеціального вивчення.

2. З'ясування того, яка інформація, в якій формі, коли буде потрібна керівникові для вироблення управлінського рішення та організації відповідного впливу на освітнє середовище певного навчального закладу.

3. Формування переліку зовнішніх та внутрішніх чинників, що можуть впливати на дану проблему.

4. Визначення того, яким чином (якими методами, інструментами), за якими індикаторами та критеріями можна виміряти й оцінити величину впливу кожного з цих чинників.

5. Розробити відповідну програму внутрішнього інституційного моніторингу, створити **необхідний інструментарій** і провести дослідження.

<sup>10</sup> В Україні система незалежного оцінювання лише формується, проведені дослідження мають характер апробаційних, інструментарій розробляється, а вибірка учасників не є репрезентативною, тому отримана інформація про рівень навчальних досягнень не може бути поширена на всю генеральну сукупність випускників ЗНЗ.

6. Виокремити ті чинники, які можна усунути на рівні навчального закладу.

7. Сформулювати декілька рекомендацій, способів (шляхів) усунення або зменшення негативного впливу виокремлених чинників.

8. Розрахувати переваги й недоліки кожної рекомендації, зважаючи на фінансові, людські, часові та інші витрати.

9. Обрати одну з рекомендацій як найбільш прийнятну та впроваджувати її послідовно, чітко дотримуючись всіх пунктів та періодично відстежуючи зміни.

Ефективність діяльності будь-якого ЗНЗ значною мірою залежить від управлінського апарату, від кваліфікації та професіоналізму, активності директора школи та адміністрації загалом. Яким чином можна оцінити діяльність директора школи? Одна з методик такого оцінювання наведена у додатку 2.2.

Отримана в ході моніторингу та оцінювання інформація щодо конкретних осіб не може бути використана для їх покарання. В іншому випадку моніторинг змінює свою основну сутність та відмінну ознаку наукового дослідження, а організатор (замовник) дослідження втрачає можливість надалі отримувати достовірну інформацію.

Після прийняття рішення про внесення коректив в освітній процес цикл моніторингу повторюється знову. Увага при цьому має спрямовуватися на відстеження змін в об'єкті під впливом внесених коректив та оцінку ефективності управління конкретним ЗНЗ.

## **2.6. Аналіз діяльності загальноосвітнього навчального закладу за результатами зовнішнього незалежного оцінювання випускників**

Останнім часом все більше керівників загальноосвітніх навчальних закладів звертаються до результатів зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) своїх випускників з метою аналізу діяльності школи загалом й оцінювання роботи її вчителів. Дійсно, ці дані, подані в офіційних звітах Українського центру оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО)<sup>11</sup>, надають керівникам ЗНЗ досить вагому інформацію, яку вони можуть використовувати для оцінювання діяльності навчального закладу в кількох площинах:

- одержати загальне уявлення про рівень і якість загальноосвітньої підготовки випускників даної школи, які брали участь в ЗНО;
- оцінити якість навчання конкретного предмета за рівнями досягнень учнів;
- порівняти результати ЗНО, одержані випускниками даної школи з конкретного предмета, із середніми значеннями по району, області, країні;
- виявити «затребуваність» навчальних предметів учнями даної школи в умовах профільного навчання.

Спільне уявлення про рівень і якість загальноосвітньої підготовки випускників даної школи формується на основі аналізу результатів ЗНО, одержаних випускниками з усіх предметів, що підлягали тестуванню. Варто взяти до уваги, що за таких умов не може бути якихось кількісних оцінок чи побудови рейтингів за сумарним або середнім балом, оскільки значення результатів ЗНО не мають властивості адитивності. Водночас, порівнюючи результати ЗНО за роками, можна прослідкувати динаміку змін навчальних досягнень з окремих предметів випускників різних років і зробити певні висновки щодо якості навчання в даній школі. Можливо також якісно оцінити «ефективність» роботи школи, порівнюючи результати ЗНО її випускників із середніми значеннями по району та області.

<sup>11</sup> Звіти про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів щорічно оприлюднюються УЦОЯО на сайті <http://www.testportal.gov.ua>.

У площині оцінювання якості навчання предмета слід проаналізувати результати тестування за кожним з чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів окремо. Насамперед потрібно звернути увагу на кількість випускників, що отримали менше 124 балів, тобто тих, хто не здобув право продовжити навчання у ВНЗ, оскільки не досягнув необхідного для продовження навчання результату. Візьмемо для прикладу одну з шкіл Ковельського району Волинської області.

Название территории	По предмету	Общее	0	I	II	III
УКРАЇНА	156668	157207	7,14	35,56	38,83	18,47
Волинська область	4350	4360	3,98	29,33	41,77	24,92
Ковельський район	181	181	3,31	39,23	45,30	12,15
ЗОШ I-III ст. імені Ткача смт Голоби Ковельського району	35	35	8,57	37,14	45,71	8,57

Рис. 2.6. Вигляд таблиці, що формується у базі даних при виборі певного навчального закладу

У цієї школи даний показник (8,57 %) значно вищий, ніж середнє значення по району (3,31 %) й області (3,98 %). Цей показник важливий також для оцінювання якості викладання предмета в даній школі. Адже, якщо такі випускники в цьому навчальному закладі є і їхня кількість більша, ніж середнє значення по району, місту, області, то це вказує на недостатню якість викладання предмета в цій школі. У такому разі необхідно з'ясувати причини такого стану навчання предмета, на основі яких прийняти адекватні управлінські рішення – або вчителям необхідно вдосконалювати методику навчання даного предмета, або їм треба підвищувати кваліфікацію, або слід поліпшувати навчально-методичну базу тощо.

Для оцінювання якості роботи ЗНЗ досить показова також частка випускників, які мають високі результати (понад 173 бали), що свідчить про належну педагогічну майстерність учителів. У даній школі вона нижча, ніж значення по району й області, що дає підстави для певних висновків. Решта результатів ЗНО, що знаходяться в межах двох рівнів досягнень учнів, також дають досить багатий матеріал для аналізу. У даному випадку слід враховувати специфіку самого навчального закладу – його статус, профіль навчання, розташування та інші чинники.

Для оцінювання діяльності ЗНЗ із предмета візьмемо одну зі шкіл Харківської області, наприклад Харківський ліцей № 89. Предметом оберемо українську мову й літературу, що є обов'язковим для тестування.

Название территории	Колличество участников		Уровни знаний			
	По предмету	Общее	0	I	II	III
УКРАЇНА	156668	157207	7,14	35,56	38,83	18,47
Харківська область	8207	8232	7,59	37,80	39,11	15,50
м.Харків	3269	3283	5,57	29,64	41,42	23,37
м.Харків. Дзержинський район міста	661	665	2,87	21,79	41,15	34,19
Харківський ліцей № 89 Харківської МР Харківської обл	23	23	4,35	34,78	47,83	13,04

Рис. 2.7. Розподіл результатів ЗНО з української мови і літератури Харківського ліцею № 89

Результати випускників цього ліцею наступні: 0-й рівень – 4,35 %; 1-й рівень – 34,78 %; 2-й рівень – 47,83 %; 3-й рівень – 13,04 %. Показники перших двох рівнів досягнень учнів ліцею з предмета перевищують середнє значення по району (2,87 і 21,78 %, відповідно) і близькі до результатів по місту (відповідно, 5,57 і 29,64 %). На 2-му рівні результат трохи вищий, ніж по району, місту й області, проте на 3-му рівні він значно поступається значенню по району і місту (відповідно, 34,19 і 23,37 %).



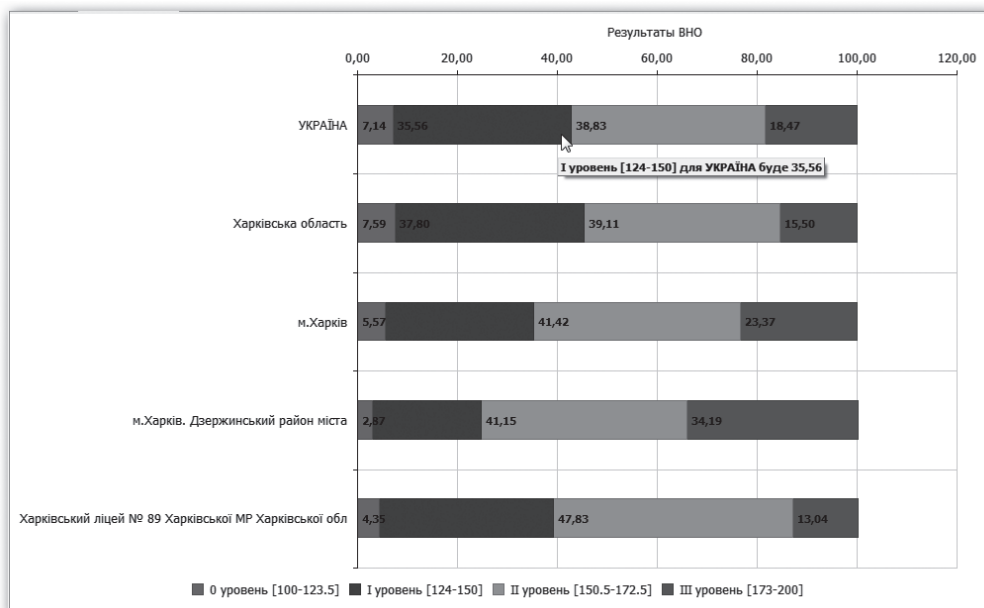


Рис. 2.8. Розподіл результатів ЗНО з української мови і літератури

Отже, даний ЗНЗ має результати ЗНО з української мови і літератури, які не відповідають його статусу як ліцею, адже є випускники, які не набрали необхідних 124 бали, а також значно менше таких, які одержали більше 173 балів. Якщо порівняти результати цього ліцею з результатами аналогічних навчальних закладів (гімназій, ліцеїв, спеціалізованих шкіл), то цей висновок підтвердиться.

Вочевидь, що учителям цього ліцею необхідно звернути увагу на удосконалення навчального процесу та навчально-методичне забезпечення предмета, особливо стосовно підготовки учнів до тестування.

Для того щоб з'ясувати «затребуваність» навчальних предметів серед учнів школи в умовах профільного навчання, необхідно проаналізувати, які з предметів обрали випускники школи для тестування. Наприклад, 25 з 30 випускників Аерокосмічного ліцею на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського обрали тест з фізики й показали високі результати, що свідчить про ефективність профільної підготовки в даному загальноосвітньому навчальному закладі.

Назва території	Колічність учасників		Уровні знань			
	По предмету	Общее	0	I	II	III
Аерокосмічний ліцей на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського "ХАІ"	25	30	4,00	20,00	32,00	44,00
м.Харків, Київський район міста	174	493	7,47	31,61	37,36	23,56
м.Харків	1022	3283	5,97	33,95	34,93	25,15
Харківська область	2430	8232	6,17	41,40	36,87	15,56
УКРАЇНА	31936	157207	5,34	36,66	38,24	19,75

Рис. 2.9. Результати ЗНО з фізики Аерокосмічного ліцею м. Харкова

Водночас у Харківському технічному ліцеї №173 з 26 випускників, що брали участь у ЗНО, лише 9 обрали фізику. Більше того, один з них не набрав необхідних 124 бали. Такі результати вказують на недостатню роботу педагогів ліцею для забезпечення профільного навчання, зокрема з фізики.

Назва території	Кількість учасників		Уровні знань			
	По предмету	Общее	0	I	II	III
Харківський технічний ліцей №173 Харківської МР Харківської обл	9	26	11,11	0,00	22,22	66,67
м.Харків. Конігтернівський район міста	121	419	7,44	38,02	32,23	22,31
м.Харків	1022	3283	5,97	33,95	34,93	25,15
Харківська область	2430	8232	6,17	41,40	36,87	15,56
УКРАЇНА	31936	157207	5,34	36,66	38,24	19,75

Рис. 2.10. Результати ЗНО з фізики Харківського технічного ліцею № 173

Таким чином, аналіз результатів ЗНО абітурієнтів дає можливість керівнику ЗНЗ зробити певні висновки щодо діяльності навчального закладу, яким він керує. Звичайно, такий аналіз не може повноцінно замінити моніторинг якості освіти в навчальному закладі, проте дає досить об'єктивний матеріал для прийняття управлінських рішень.

Результати ЗНО імпліцитно містять інформацію, яка може бути використана для визначення рівня засвоєння змісту тих навчальних предметів, з яких відбувалося тестування. У 2011 році таких предметів було 12: українська мова і література, математика, історія України, фізика, хімія, біологія, географія, російська мова та іноземні мови (англійська, французька, німецька, іспанська).

В Офіційному звіті про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів<sup>12</sup>, який підготував Український центр оцінювання якості освіти, відображено параметри психометричного аналізу виконання тестових завдань з усіх предметів. З певними обмеженнями вони можуть бути покладені в основу змістового аналізу засвоєння навчального матеріалу з предметів, що підлягали тестуванню. Ці обмеження стосуються наступного:

- тестові завдання підготовлені згідно з програмами ЗНО, які хоча й ґрунтуються на чинних навчальних програмах з предмета, однак мають іншу дидактичну мету й логіку побудови;
- набір тестових завдань не завжди системно відтворює зміст того чи іншого розділу предмета, що вивчається в школі, оскільки цільова спрямованість ЗНО не адекватна цілям навчання;
- рівень засвоєння навчального матеріалу може бути визначений відносно теми чи розділу програми, а не конкретного елемента знання чи вміння;
- формат тестових завдань та їх психометричні параметри дають змогу говорити про результативність виконання конкретного завдання та засвоєння певного елемента знання, а не про рівень (глибину) оволодіння його змістом.

Такий аналіз доцільно проводити на загальнодержавному (національному) рівні, без урахування регіональних відхилень результатів тестування від середнього значення щодо даного рівня. У такому випадку зроблені висновки дозволяють внести корективи у навчальні програми і підручники, з'ясувати типові помилки учнів у засвоєнні конкретного предмета, встановити ефективність використаних форматів завдань під час оцінювання випускників шкіл.

Залежно від змістової специфіки навчального предмета і цільових настанов тестування в основу аналізу можуть бути покладені такі характеристики засвоєння навчального матеріалу, які є базовими, проте не вичерпують увесь спектр когнітивних властивостей навчальної діяльності:

- оволодіння понятійно-категоріальною системою галузі знань, що покладена в основу навчального предмета (знання фактів, означень, законів і правил тощо);
- вміння застосовувати набуті знання в різних пізнавальних ситуаціях, враховуючи різні рівні діяльності (репродукування, за зразком, креативне застосування тощо);
- оволодіння специфічними вміннями і навичками, характерними для даного предмета.

<sup>12</sup> Електронний ресурс: <http://www.testportal.gov.ua>

Наприклад, тести з історії України та з фізики відрізняються один від одного різним цільовим спрямуванням. Перший більш зорієнтований на фактологічні знання і вміння описувати й порівнювати історичні події та явища, оцінювати їх значення в конкретних соціально-політичних умовах чи цивілізаційних процесах, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Тест з фізики націлений на застосування основних понять і законів, що вивчалися в шкільному курсі фізики, для пояснення природних явищ і процесів завдяки розв'язуванню задач. Отже, змістовий аналіз засвоєння учнями навчального матеріалу предмета повинен ґрунтуватися на зіставленні заданих цілей тестування й одержаних результатів виконання відповідних тестових завдань.

Наведемо приклади.

**Тест з історії України:**

**39.** 1 вересня 1939 р. і 22 червня 1941 р. – це дати

**А** початку Другої світової війни і Великої Вітчизняної війни.

**Б** підписання Мюнхенської угоди і пакту «Молотова – Ріббентропа».

**В** приєднання Західної України, Бессарабії і Північної Буковини до Української РСР.

**Г** проголошення незалежності Карпатської України і Акту про відновлення Української держави.

**Тест з фізики:**

**20.** На схемі електричного кола, що зображена на рисунку, лампочки 1 і 2 однакові. При замиканні ключа К лампочка 2 загоряється на 0,5 с пізніше, ніж лампочка 1, тому що

**А** дріт, з якого зроблена котушка, має досить великий опір.

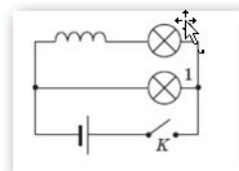
**Б** лампочка 2 знаходиться далі від джерела струму, ніж лампочка 1.

**В** у котушці виникає електроорушійна сила самоіндукції, яка протидіє зростанню струму в ній.

**Г** електрони сповільнюються на ділянках кола, що вигинаються.

Як бачимо, в першому випадку оцінюється знання історичних фактів, у другому – знання фізичних закономірностей та вміння пояснювати явища на їх основі.

Крім того, змістовий аналіз може характеризувати в загальних рисах рівень засвоєння учнями навчального матеріалу конкретного розділу чи теми (тематичного блока) відповідного предмета. Наприклад, відповідно до специфікації тесту з фізики навчальний матеріал розподілений на п'ять блоків, кожний з яких містить певну кількість завдань.



Таблиця 2.2.

**Специфікація тесту з фізики**

Тематичні блоки	Кількість завдань	Їхня частка від загальної кількості завдань тесту (%)
Механіка	8	22,2
Молекулярна фізика і термодинаміка	7	19,4
Електрика і магнетизм	11	30,7
Коливання і хвилі. Оптика	7	19,4
Квантова фізика. Елементи теорії відносності	3	8,3
<b>Всього</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

У тесті були представлені якісні, розрахункові, графічні, експериментальні, комбіновані завдання.

Перші 25 завдань були з вибором однієї правильної відповіді. За їх правильне виконання нараховувався 1 бал; за неправильну відповідь учні одержували 0 балів. Наступні 4 завдання були на встановлення відповідності (утворення логічних пар). Виконуючи завдання, учень повинен знайти відповідність інформації, поданої в одній колонці, з тією, яка знаходилась в другій колонці, тобто утворити логічні пари. За кожну правильно знайдену пару можна одержати 1 бал; максимальна кількість балів за повністю правильне виконання завдання – 4.

Завдання 30 – 36 представляли собою завдання відкритої форми з короткою відповіддю. Це були фізичні задачі, результат розв'язування яких у вигляді числа необхідно було записати в бланк відповідей. За правильне виконання такого завдання нараховувалося 2 бали; неправильна відповідь – 0 балів.

Максимальна кількість балів, яку можна було одержати, правильно розв'язавши всі завдання, дорівнювала 55.

Психометричні характеристики виконання кожного завдання тесту, подані в Офіційному звіті УЦОЯО про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів<sup>13</sup>, містить відомості про розподіл відповідей учнів (в %) по кожному з дескрипторів, частку тих, хто не виконував завдання, складність завдання, його роздільна здатність (дискримінація), кореляцію із загальним результатом виконання тесту. Таким чином, групуючи завдання за тематичними блоками і зіставляючи результативність їх виконання, можна в загальних рисах дати оцінку рівня засвоєння того чи іншого розділу шкільного курсу фізики.

Наприклад, в тесті з фізики 8 завдань належали до розділу «Механіка»: 5 завдань з вибором однієї правильної відповіді, 1 – на встановлення відповідності і 2 – з короткою відкритою відповіддю. Порівнюючи результати їх виконання з іншими тематичними блоками, можна зробити висновок, що задачі на механічний рух загалом не викликають особливих труднощів у школярів. Засвоєння матеріалу даного розділу курсу фізики характеризується доволі стійкими вміннями розв'язувати задачі на рівняння руху (73,88 % учнів виконало це завдання), відносність руху (30,32 %), розуміння графіків руху (64,08 %), розуміння законів динаміки (58,04 %). Разом з тим вони мали певні труднощі при розв'язуванні задач на застосування закону збереження імпульсу (10,66 %) і розрахунок руху тіл під дією гравітаційної сили (4,88 %).

Варто зазначити, що загальна оцінка засвоєння навчального матеріалу певного розділу чи теми є приблизною, оскільки не має достатньої інформаційної бази (у наведеному прикладі вона подана на основі результатів виконання 8 завдань, логічно не пов'язаних між собою). Тому вона може бути лише порівняльною відносно інших тематичних блоків.

Ураховуючи такі обмеження, рівень засвоєння учнями навчального матеріалу з того чи іншого предмета на основі результатів ЗНО доцільно представляти як стосовно тематичних блоків, так і характеризуючи оволодіння учнями вмінням виконувати конкретні тестові завдання, що відповідають цілям тестування. У даному випадку на основі наявних психометричних параметрів виконання тестових завдань, що відображають певний елемент змісту навчального матеріалу, оцінюються навчальні досягнення випускників у певній галузі знань, яка становить змістовий фундамент навчального предмета. Такий підхід близький до поелементного аналізу засвоєння навчального матеріалу, проте відрізняється від нього ступенем узагальнення. Адже кожне тестове завдання співвідноситься з метою тестування, відтворюючи таким чином загальні вимоги до засвоєння змісту навчального предмета.

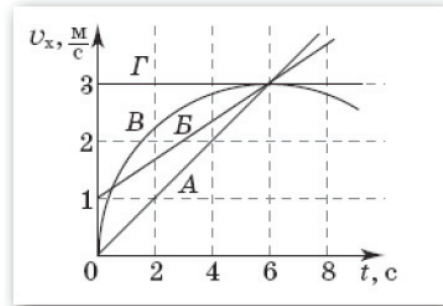
Наприклад, у тесті з фізики вміння аналізувати графіки залежності між фізичними величинами як цільова настанова тестування відображена кількома завданнями.

13 Електронний ресурс: <http://www.testportal.gov.ua>

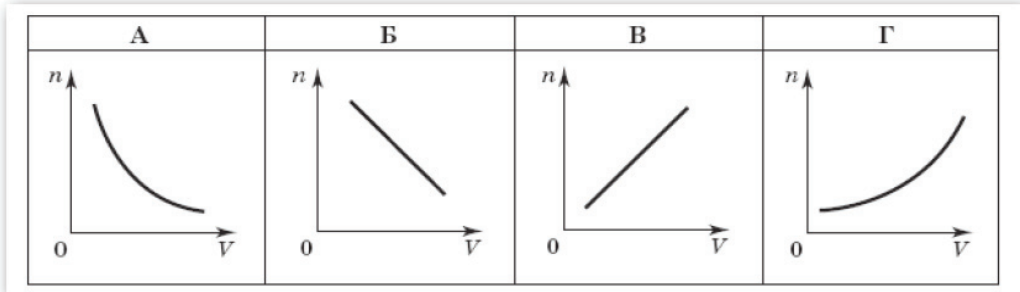
Наведемо приклади:

3. На рисунку зображений графік залежності проекції швидкості  $v_x$  чотирьох тіл (А, Б, В, Г), що рухаються вздовж осі  $Ox$ , від часу  $t$ . Визначте тіло, яке пройшло найбільший шлях за 6 с.

- А тіло А.
- Б тіло Б.
- В тіло В.
- Г тіло Г.

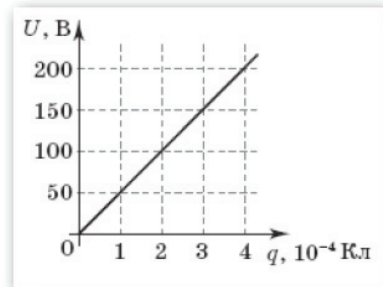


6. Газ стискають у посудині з рухомим поршнем. Укажіть графік, який правильно відображає залежність концентрації молекул газу від об'єму.



15. На рисунку зображено графік залежності напруги  $U$  на конденсаторі від його заряду  $q$ . Визначте ємність конденсатора.

Результати виконання цих графічних задач дозволяють зробити висновок про рівень засвоєння даного елемента змісту шкільного курсу фізики, який передбачений програмою.



А	Б	В	Г
$2 \cdot 10^{-5} \text{ Ф}$	$5 \cdot 10^{-5} \text{ Ф}$	$1 \cdot 10^{-6} \text{ Ф}$	$2 \cdot 10^{-6} \text{ Ф}$

Отже, результати ЗНО випускників шкіл можуть бути використанні (з певними обмеженнями) для характеристики рівня засвоєння змісту предметів, за якими відбувалося тестування. Аналіз рівня засвоєння змісту навчального матеріалу з предмета є основою для підготовки рекомендацій з удосконалення викладання того чи іншого предмета. Його має здійснювати, як правило, методист високого рівня кваліфікації, який володіє певними знаннями з педагогічної тестології і знайомий з особливостями створення предметного тесту (проте не обов'язково є його автором).

## Список литературы до розділу 2

1. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2005. – №1. – С. 3–30.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учебн. пособие. – М.: Исслед. Центр Гособразованиа СССР по проблемам качества подготовки специалистов, 1991.
3. Аванесов В.С. Введение в статистические и математические методы педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2005. – №4. – С. 91–116.
4. Аванесов В.С. Знания как предмет педагогических измерений // Школьные технологии. – 2006. – №2. – С. 162 – 172.
5. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Адепт, 1998. – 272 с.
6. Аванесов В.С. Определение исходных понятий теории педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2005 – №2. – С. 19.
7. Аванесов В.С. Понятийный аппарат педагогической тестологии // Педагогическая диагностика. – 2002. – №2. – С. 34.
8. Аванесов В.С. Проблема качества педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2002. – №4.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование. – В 2 кн.: Пер. с англ. – Кн. 1. М.: Педагогика, 1982. – 316 с.
10. Анастаси А., Урбина С. Тестирование в сфере профессиональной деятельности. Отрывки из книги «Психологическое тестирование №, 7-е изд. [http:// www.piter.com](http://www.piter.com)
11. Анисимова Т., Маслак А. Измерение латентной переменной «уровень знаний по педагогике» на основе модели Раша // Педагогическая диагностика. – 2005. – №2.
12. Анисимова Т., Маслак А., Осипов С. Анализ качества тестовых заданий с выбором одного правильного ответа // Педагогические измерения. – 2005. – №3. – С. 106 – 118.
13. Балыкина Е.Н. Основы формирования тестовых заданий и теста для компьютерного контроля знаний (на примере социально-гуманитарных дисциплин) – <http://www.ito.su/2002/vi/vi-0-90.html>
14. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 240 с.
15. Булах І.С. Історія розвитку та сучасний стан педагогічної тестології // Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ. – 1995. – 221 с.
16. Булах І.С. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 430 с.
17. Булах І.С., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. – К.: Майстер-клас. – 2006. – 160 с.
18. Готлиб А.С. Введение в социологическое исследование: качественные и количественные подходы. – М.: Изд-во «Флинта», 2005. – С. 70.
19. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
20. Диагностика уровня воспитанности личности школьника. Компетентностно-диагностический подход: Пособие для социальных педагогов, педагогов-психологов и воспитателей. – [http://www.agym.spbu.ru/old\\_site\\_ag/referat.htm](http://www.agym.spbu.ru/old_site_ag/referat.htm)
21. Кабанова Т.А. Проблемы и перспективы применения тестирования для оценки уровня подготовки // [www.quality-journal.ru](http://www.quality-journal.ru)
22. Кадневский В.М. Зарождение и развитие тестов и тестовых методов // Педагогическая диагностика. – 2002. – №2. – С. 3 – 18.
23. Кадневский В.М. Из истории создания и применения тестов для системы образования // Педагогическая диагностика. – 2003. – №3. – С. 7 –50.
24. Кадневский В.М. Становление и развитие научного метода тестов (конец XIX – начало XX века) // Педагогическая диагностика. – 2003. – №2. – С. 6 – 22.
25. Кадневский В.М. Тесты: история становления // Педагогическая диагностика. – 2002. – №1. – С. 9 –40.
26. Критериально-ориентированное тестирование. Модуль №1. Качество тестовых заданий: Мастер-класс. – <http://www.rea.ru/portal/Departaments.nsf/>
27. Кузнецова М.И., Кочурова Е.Э. Методика проведения педагогической диагностики и комплект диагностических материалов, определяющих готовность детей к обучению в школе. – Интернет-ресурс – [http://www.distedu.ru/mirror/\\_nach/ archive.1september.ru/nsc/2002/03/1.htm](http://www.distedu.ru/mirror/_nach/ archive.1september.ru/nsc/2002/03/1.htm)
28. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн, 1980. – 334 с.

29. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – [http://www.asu.ru/cppkp/index.files/uched.files/innov/Part2/quest\\_6.html](http://www.asu.ru/cppkp/index.files/uched.files/innov/Part2/quest_6.html)
30. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 298 с.
31. Лукіна Т.О. Педагогічні вимірювання й управління якістю освіти. – К., 2007.
32. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании.– М.: Интеллект-Центр, 2005.– С. 176.
33. Майоров А.Н. Отбор содержания образования для тестирования. Технологическая матрица // Школьные технологии. – 1998. – №4. – С. 205 – 209.
34. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М., 2000.
35. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: нормирование теста // Школьные технологии. – 1999. – №3. – С. 186.
36. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: Условия и процедура проведения тестов // Школьные технологии. – 1999. – № 5. – С. 206 – 235.
37. Методы сбора информации в социологических исследованиях. – В 2 кн. / В.Г. Андриенков, В.Д. Войнова, В.Г. Гайдис и др. – М.: Наука, 1990. – Кн. 2 – С. 150 – 157.
38. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов // Школьные технологии. – 2001. – №4. – С. 32 – 47.
39. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 36 – 53.
40. Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Развитие дидактического контроля и тестирования за рубежом в первой половине XX века // Педагогическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3 – 13.
41. Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Поиск новых дидактических средств контроля результатов образования // Педагогическая диагностика. – 2005. – №1. – С. 3 – 30.
42. Михалычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2005. – №2. – С.28.
43. Михалычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2006. – №2. – С. 57.
44. Михалычев Е.А. Технология стандартизации дидактических тестов // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С.40.
45. Морев И.А. Тридцать три принципа конструирования теста, создания тестовых заданий и выбора технологии тестирования // Педагогическая диагностика. – 2005. – №1.
46. Новикова С.С. Введение в прикладную социологию. Анкетирование. – М.: СпортАкадемПресс, 2000. – 103 с.
47. Практикум по прикладной социологии / Под ред. Б.В. Князева, Н.И. Дряхлова. В.Я. Нечаева. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 154 – 166.
48. Руденко В.А. Технология конструирования педагогической анкеты // Педагогическая диагностика. – 2002. – №1. – С. 81 – 88.
49. Саганенко Г.И. Надежность результатов социологического исследования / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, Лен. отдел., 1983. – 189 с.
50. Сафонцев С.А. Критериально-ориентированное тестирование // Педагогическая диагностика. – 2002. – №1. – С. 77 – 80.
51. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Д., «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с.
52. Статистичний аналіз соціологічних даних / В.І. Паніотто, В.С. Максименко, Н.М. Харченко. – К. Видав. дім «КМ Академія», 2004. – 269с.
53. Технология составления педагогического теста. – Интернет-ресурс – <http://www.old.kspu.ru/magazine/no1/pub/15.htm>
54. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособ. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
55. Черепанов В.С., Кулемин И.Н. Рейтинговые системы в образовании // Педагогическая диагностика. – 2003. – №4. – С. 83.
56. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 6. – С.26.
57. Шляпентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации: Случайная и неслучайная выборки в социологии. – М.: Статистика, 1976. – 214 с.

## **РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ СТАНДАРТИЗОВАНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ**

### **3.1. Якість системи оцінювання результатів моніторингового дослідження**

Система оцінювання результатів моніторингового дослідження передбачає адекватне застосування методів, відповідну інтерпретацію результатів та належні рішення за результатами оцінювання.

Слід зазначити, що жодний набір критеріїв якісного оцінювання не може бути однаково прийнятним для всіх його умов та контекстів. Навпаки, залежно від мети й контексту оцінювання різні критерії матимуть різне значення та вагу. Наприклад, якісна програма підсумкового оцінювання, що реалізується з метою контролю та звітування (наприклад, сертифікаційне оцінювання, державна атестація чи зовнішнє незалежне оцінювання), не може надавати якісний зворотний зв'язок екзаменованій особі для покращення успішності його/її навчання у майбутньому.

Крім того, що адекватний набір критеріїв якості системи оцінювання залежить від його мети, умов та контексту, різні критерії мають відмінну вагу для різних зацікавлених сторін (stakeholders), навіть за умови використання результатів однієї і тієї самої системи оцінювання. Наприклад, валідність змісту та результатів зовнішнього незалежного оцінювання має суттєво більше значення для вищих навчальних закладів, для відбору конкретних абітурієнтів за їхніми здібностями та успішністю за результатами ЗНО, ніж для шкіл. Водночас для шкіл є дуже важливою відповідна інтерпретація та належне публічне подання узагальнених результатів ЗНО, які дають змогу більш інформативно та об'єктивно оцінити діяльність школи на підставі результатів ЗНО.

Тому, визначаючи якість системи оцінювання, завжди слід враховувати не лише об'єктивні характеристики її функціонування, а й інтереси зацікавлених сторін, які можуть отримувати чи не отримувати очікуваний результат від функціонування системи.

Зазначені нижче критерії якості системи оцінювання можна застосовувати як до окремого інструменту, так і до системи оцінювання загалом. Більшість з цих критеріїв у тому чи іншому вигляді викладені в нормативних документах, що стосуються педагогічного оцінювання [11].

**Критерій 1. Валідність та узгодженість.** *Наявність сукупності доказів щодо того, що результати оцінювання відповідають конкретній меті та використовуються відповідно до неї. Ключові елементи для забезпечення критерію – чітко визначена мета оцінювання, очікувані цілі, належний зміст та структура іспиту, технічно якісний інструмент.*

**Критерій 2. Відтворюваність і надійність.** *Результати оцінювання будуть такими ж, якщо повторити оцінювання в аналогічних умовах. Ключові елементи для забезпечення критерію – процедура проведення, технічно якісний інструмент, стандартизація.*

**Критерій 3. Еквівалентність.** *Будь-які перетворення первинних результатів оцінювання забезпечують генерування подібних балів та ідентичних рішень. Ключові елементи для забезпечення критерію – коректна інтерпретація та презентація результатів, науково обґрунтовані способи перетворення результатів відповідно до мети оцінювання.*

**Критерій 4. Практичність.** *Оцінювання є практичним, реалістичним і розумним, враховуючи обставини і контекст. Ключові елементи для забезпечення критерію – наявна система розробки інструменту вимірювання, зрозуміла процедура проведення та використання результатів оцінювання.*

**Критерій 5. Освітній вплив.** *Оцінювання мотивує тих індивідуумів, хто бере в ньому участь, та спричиняє позитивний вплив на їхнє навчання. Ключові елементи для забезпечення критерію – коректна інтерпретація та презентація результатів, забезпечення зворотного зв'язку.*



Критерій 6. **Каталітичний вплив.** Оцінювання надає результати і створює зворотний зв'язок таким чином, щоб зміцнити і підтримати навчальний процес та освіту та сприяє їхньому майбутньому розвитку. *Ключові елементи для забезпечення критерію – коректна інтерпретація та презентація результатів, забезпечення зворотного зв'язку, розвинена аналітика, коректні управлінські рішення.*

Критерій 7. **Прийнятність.** Зацікавлені сторони довіряють процесу оцінювання та його результатам і вважають їх достовірними. *Ключові елементи для забезпечення критерію – прозорість та зрозумілість системи, підконтрольність суспільству, залучення належних фахівців та експертів, справедливість застосування.*

Розглянемо тепер, як змінюється пріоритет критеріїв залежно від виду оцінювання.

**У процесі формувального оцінювання** (від англ. *formative assessment*), або оцінювання для навчання, як впливає з його назви, головними критеріями для встановлення його якості будуть «каталітичний вплив» та «освітній вплив». Тобто формувальне оцінювання є якісним, якщо за його реалізації покращується навчання окремих індивідуумів та вдосконалюється навчальний процес. У цих умовах важливість відтворюваності, надійності та еквівалентності є дещо нижчою, оскільки за результатами оцінювання не приймаються важливі для індивідуумів рішення. Водночас валідність залишається в центрі уваги, аби рухати навчання у потрібному напрямі. Практичність та прийнятність є також важливими для тривалого застосування, оскільки формувальне оцінювання може спричиняти позитивний вплив лише за умови систематичного використання, що потребує практичного методу.

**Під час підсумкового оцінювання** (від англ. *summative assessment*), або оцінювання для контролю, найбільш яскравим та масштабним прикладом стандартизованого підсумкового оцінювання в Україні наразі є система зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників ЗНЗ, яка впливає на долю абітурієнтів та їхніх родин. Отже, головними критеріями якості системи з точки зору індивідуумів, що складають ЗНО, будуть ті, що забезпечують справедливість відбору, а саме: валідність (справедливий відбір відповідно до очікуваних знань), надійність (справедливий відбір незалежно від місця, дати та умов тестування), еквівалентність (справедливий відбір незалежно від обраного способу інтерпретації та комбінації результатів), прийнятність (довіра до системи). Решта критеріїв є бажаними і важливими для навчальних закладів (каталітичний вплив) та для суспільства загалом (освітній вплив), але вони не матимуть жодної ваги, якщо відсутні пріоритетні критерії якості, згадані вище.

Після кожного критерію ми навели короткий перелік ключових елементів, наявність яких є критичною для їх забезпечення. Питання відповідності системи оцінювання заявленій меті, зміст, що охоплюється інструментами оцінювання, процедури розробки інструменту та проведення іспитів обговорюються багатьма дослідниками та суспільством. Хотілося б детальніше зупинитися на інтерпретації та презентації результатів оцінювання відповідно до його мети, умов та контексту.

Оцінювання – це один із завершальних етапів педагогічного вимірювання певних показників. Внаслідок можливості значного впливу на долю учасників тестування, у міжнародній практиці системи оцінювання і тестування базуються на дотриманні стандартів і професійних кодексів та мають бути прозорим для громадськості і фахових кіл. Водночас вибір способу інтерпретації результатів оцінювання та форми представлення результатів є певною «угодою» між розробниками оцінювання та зацікавленими сторонами – користувачами оцінювання (установами, суспільством).

Жоден з нормативних чи дорадчих документів, спрямованих на забезпечення якості системи оцінювання, не визначає імперативним чином характер інтерпретації та форми представлення результатів. Однак усі без винятку документи містять розділ з вимогами, що стосуються інтерпретації та звітування (публічного подання і презентації) результатів оцінювання (табл. 3.1).

**Розділи міжнародних нормативних документів,  
що стосуються інтерпретації результатів оцінювання**

Нормативний/дорадчий документ	Вимоги щодо інтерпретації та звітності результатів оцінювання
<p><b>Стандарти освітнього та психологічного тестування</b> (1999 р.). Розроблені Американською асоціацією освітніх досліджень (AERA), Американською психологічною асоціацією (APA) та Національною радою з вимірювань в освіті (NCME). На даний момент відбувається перегляд. Найдетальніші та найсуворіші стандарти</p>	<p>Розділ I.4. Шкали, норми та порівнюваність балів Розділ I.5. Адміністрування тесту, розрахунок бала, звітність</p>
<p><b>ETS Стандарти якості та справедливості</b> (2002 р.). Розроблені Службою освітнього тестування (ETS)</p>	<p>Розділ 9. Урізані бали (cut scores), шкалювання та урівнювання Розділ 11. Звітність про результати оцінювання (Детальніше наведено англійською мовою в додатку)</p>
<p><b>Кодекс справедливого тестування в освіті</b> (2004 р.). Розроблений Спільним комітетом з тестових практик (JCTP) та узгоджений зі «Стандартами освітнього та психологічного тестування»</p>	<p>Розділ В. Адміністрування тестів та розрахунок тестових балів Розділ С. Звітність та інтерпретація результатів (Детальніше наведено у додатку)</p>
<p><b>Рекомендації Міжнародної тестової комісії (ІТС) з використання тестів</b> (2000 р.)</p>	<p>Розділ 2.6. Точно визначати бал та аналізувати результати тестування Розділ 2.7. Відповідно інтерпретувати результати тестування Розділ 2.8. Чітко і точно повідомляти результати тестування відповідним сторонам (Детальніше наведено у додатку)</p>
<p><b>Кодекс професійної відповідальності при педагогічних вимірюваннях</b> (1995 р.). Розроблений Національною радою з вимірювань в освіті (NCME)</p>	<p>Розділ 5: Відповідальність тих, хто займається розрахунком тестового бала (scoring) Розділ 6: Відповідальність тих, хто займається інтерпретацією, використанням та повідомленням результатів оцінювання (Детальніше наведено у додатку)</p>
<p><b>Рекомендації з розробки інструментів оцінювання</b> (2009 р.). Розроблені Національною радою якості (Австралія)</p>	<p>Правила прийняття рішень Вимоги до звітності</p>

Освітнє та психологічне тестування забезпечило істотний внесок у подальший розвиток оцінювання порівняно з його попередніми практиками. Вони надали інструменти для ширшого та більш справедливого доступу до освіти та зайнятості. Хоча не всі інструменти оці-

нювання добре розроблені, не всі практики тестування раціональні та корисні, наявні докази підтверджують, що належне використання добре сконструйованих та валідних тестів надає кращу базу для прийняття певних важливих рішень щодо окремих осіб та програм, ніж інші методи педагогічної діагностики.

В західних країнах тестування завжди було об'єктом прискіпливого розгляду, критики та дебатів як поза межами, так і в колі професійної тестової громади. Тести відіграють досить вагомий роль у житті студентів та працівників. Саме тому структуровані механізми забезпечення якості інструментів, методів та систем оцінювання з'явилися в США та Європі.

Які ж механізми забезпечення якості інструментів, методів та систем оцінювання вироблені у світовій практиці?

1. Розробка нормативних, регуляторних та дорадчих документів, а також процедур стандартизації, мета яких – створити засади для оцінки якості інструментів та систем оцінювання в аспекті впливу на різних учасників цього процесу. Прикладом формалізованого підходу є визначення «Політики з тестування та оцінювання».

2. Функціонування регуляторних органів, які забезпечують контроль за діяльністю осіб, установ чи організацій.

3. Розробка інструментів для самоперевірки та самооцінки якості інструментів оцінювання, що застосовуються в навчальному закладі.

4. Професіоналізація сфери педагогічного оцінювання.

Усі суб'єкти процесу оцінювання мають дотримуватися вимог, норм та правил тестування й оцінювання. Як засвідчив проведений аналіз основних міжнародних регуляторних документів, ці вимоги, норми, правила, стандарти утворюють так звану «Політику з тестування та оцінювання», яка окреслює межі, шляхи та горизонти існування й розвитку не лише освіти, а й суспільства загалом і відображають фактично стан його розвитку.

Будь-яка політика потребує регулярного перегляду та оновлення у відповідь на розвиток тестових технологій, методів оцінювання або зміни у практиці. Усі зацікавлені сторони, які беруть у цьому безпосередню участь, а також мають опосередковане відношення, повинні отримувати інформацію щодо політики з тестування та оцінювання.

Політика з тестування та оцінювання здійснюється з метою:

- забезпечення досягнення цілей індивідуумів та організацій;
- запобігання неналежному використанню тестування та оцінювання;
- демонстрування дотримання належних підходів;
- забезпечення відповідності результату оцінювання його меті;
- виключення дискримінації учасників тестування та оцінювання;
- базування висновків на ґрунтовній та відповідній інформації;
- застосування методів оцінювання, зокрема тестування, та використання результатів тестування та оцінювання лише кваліфікованим та обізнаним персоналом.

Політика з тестування та оцінювання має охоплювати такі сфери:

- належне використання тестів та методів оцінювання;
- безпека та захист матеріалів і результатів;
- кваліфікаційні вимоги до осіб, які використовують тестування і оцінювання;
- підготовка користувачів тестів та осіб, що тестуються;
- доступ до тестових результатів та питання конфіденційності тестових балів;
- зворотний зв'язок з екзаменованими;
- відповідальність перед екзаменованими до, під час і після тестування;
- відповідальність та підзвітність кожного, хто використовує методи тестування і оцінювання.

Політика з тестування та оцінювання базується на документах із стандартизації процесу та результату оцінювання і тестування. Ці документи розроблено найвідомішими світовими професійними організаціями, які займаються педагогічними вимірюваннями та оцінюванням. Основні документи, що використовуються в процесі педагогічного оцінювання, наведено в табл. 3.1. Це **Стандарти освітнього та психологічного тестування**, ETS **Стандарти якості та справедливості**, Кодекс справедливого тестування в освіті, **Рекомендації Міжнародної тестової комісії (ІТС) з використання тестів**, Кодекс професійної відповідальності при педагогічних вимірюваннях, **Рекомендації з розробки інструментів оцінювання**.

Документи фактично представляють систему правил, які мають бути основою діяльності будь-якої тестової організації при підготовці та проведенні тестувань; урядових і навчальних установ при прийнятті рішень та використанні результатів; екзаменованих осіб та громадськості як активних учасників поширення у суспільстві процесів, що сприяють встановленню справедливості.

Можна виділити три класи документів: базові національні стандарти, міжнародні стандарти та стандарти компетентності тих, хто займається педагогічним оцінюванням. Детальніше огляд документів представлений у науковому виданні [30].

Регулювання – це система контролю за діяльністю інших осіб, установ чи організацій з боку регуляторних органів. Як правило, цей процес здійснюється в інтересах суспільства та з метою захисту інтересів користувачів послуг. Регуляторною діяльністю займаються відповідні органи, які фактично виступають як третя сторона між тими, хто надає, та тими, хто споживає певні послуги або товари.

Цілями регулюючих органів є:

- збільшення довіри до послуги, що регулюється;
- поліпшення публічного розуміння функціонування об'єктів, які регулюються;
- забезпечення адекватності, ефективності та виправдання витрачених коштів через контроль над цінами та якістю;
- здійснення заходів для досягнення та підтримання високих стандартів;
- розгляд спірних питань.

Регуляторні органи, крім контролюючої, можуть виконувати розвиваючу функцію, безпосередньо впливаючи не лише на якість кінцевого продукту (послуги), а й на процес його створення.

У сфері оцінювання може регулюватися зовнішнє, або кваліфікаційне, оцінювання, усі види оцінювальної діяльності, оцінювання в межах навчального плану і програм. Також регулювання оцінювання може бути лише однією зі складових загального управління освітою та її якістю.

Необхідно чітко розуміти різницю між тими, хто проводить оцінювання, та тими, хто його регулює.

Існують такі сфери відповідальності регуляторних органів:

- регуляторні органи мають можливість визначати зв'язок між оцінюванням та навчальним планом і програмою;
- регулювати процедури, пов'язані з оцінюванням;
- стандартизувати систему оцінювання;
- розглядати скарги щодо оцінювання;
- надавати поради уряду з питань оцінювання.

Практика цільового регулювання організацій, що здійснюють оцінювання, є особливо розвиненою у Великій Британії.

Розробка інструментів для самоперевірки та самооцінки якості інструментів оцінювання, що застосовуються в навчальному закладі. Основою для визначення інструментів для само-

перевірки і самооцінки якості інструментів оцінювання є також документи зі стандартизації, згадані вище. Як правило, інструменти для самооцінки розробляються у вигляді анкети для внутрішнього користування у ВНЗ або установі з різним ступенем деталізації.

Професіоналізація сфери педагогічного оцінювання відбувається шляхом виділення окремих професій, програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, створення окремих спеціалізованих підрозділів у складі навчальних закладів, розширення обсягу знань, вмінь та компетентностей з педагогічного оцінювання під час підготовки фахівців інших профілів (наприклад, педагогів, статистиків, математиків тощо), утворення професійних асоціацій та федерацій. Слід зауважити, що, незважаючи на тенденцію до професіоналізації цієї діяльності, ця галузь (педагогічне оцінювання) залишається досить нечисленною.

В Україні відбуваються певні процеси, які в довготривалій перспективі можуть призвести до систематичного підвищення якості інструментів та систем оцінювання. Так, почалося обговорення, перекладено та опубліковано різноманітні світові документи зі стандартизації оцінювання, запроваджена магістерська програм з педагогічних вимірювань, розроблено та впроваджено низку програм підвищення кваліфікації вчителів з питань педагогічного оцінювання, створено Асоціації, діють міжнародні проекти в галузі педагогічної діагностики. Водночас наявні політичні проблеми, зокрема тривала неможливість оновити законодавчу базу з освіти, гальмують нормативні вимоги до якості систем оцінювання в Україні.

Узагальнюючи вимоги щодо інтерпретації результатів, представлених в різних зазначених документах, можна виділити такі головні вимоги до процедур інтерпретації результатів та їхнього представлення [12].

1. Шкали та інші форми представлення результатів мають відповідати меті оцінювання.
2. Процедури конвертації, вирівнювання та перетворення результатів з однієї шкали в іншу мають бути стандартизовані.
3. Процедури конвертації, вирівнювання та перетворення результатів з однієї шкали в іншу мають бути чітко описані й бути абсолютно прозорими.
4. Необхідно перевіряти коректність балів, конвертацій та перетворень на кожному етапі.
5. Мають бути подані точні (первинні) результати оцінювання. Значення балів в різних шкалах має бути чітко роз'яснене користувачеві.
6. Необхідно надавати інформацію для оцінки користувачами характеристики та значення балів у різних шкалах, інформацію, що запобігає неправильній інтерпретації індивідуальних або узагальнених результатів, та стандарти для порівняння (змістові критерії або характеристику нормативної групи). Необхідно надавати рекомендації та поради щодо інтерпретації результатів, сфери їхнього використання, обмеження та переваги кожної шкали тощо.
7. Необхідно заохочувати користувачів результатів оцінювання залучати різні джерела інформації під час прийняття рішень щодо індивідуумів або інституцій на основі або з урахуванням тестових (оціночних) балів.
8. Адаптувати звіти за результатами оцінювання щодо технічного та мовного рівня користувачів, дотримуватися конфіденційності за необхідності, надавати диференційовану інформацію за попереднім узгодженням, надавати інформацію для зворотного зв'язку.

### **3.2. Стандартні процедури, що застосовуються в процесі інтерпретації та аналізу результатів**

Розглянемо стандартні процедури, що застосовуються в процесі інтерпретації та аналізу результатів.

Інтерпретація результату – це один із завершальних етапів вимірювання. Процедура та методика розрахунку суттєво впливають на остаточні результати, на можливість аналізу і статистичну достовірність висновків. Тому визначення валідності оцінювання є надзвичайно важливим етапом у процесі вимірювання.

Є декілька підходів до розрахунку результатів. Нижче наведено три основні підходи.

**Перший** – простий розрахунок, коли вираховується кількість правильних відповідей, які діляться на загальну кількість відповідей, і вираховується процент.

При **другому** підході за неправильні відповіді екзаменованій штрафується. Коефіцієнт може коливатися від 0,25 до 1.

При **третьому** підході вводиться поправка на вгадування.

Головним при виборі способу розрахунку бала є те, що методика має бути чіткою і відкрито прописаною у процедурі підрахунку результатів. Особи, які тестуються, мають заздалегідь знати, яким чином буде здійснюватися підрахунок результату, оскільки це впливає на тактику поведінки особи, яка тестується. Наприклад, за відсутності штрафу за неправильні відповіді екзаменованій може закреслювати навіть такі відповіді, в яких непевний. В іншому випадку така тактика є неправильною.

Процедура конвертації результатів тестування має назву шкалювання. Проблема шкалювання є центральною теоретичною та методичною проблемою педагогічної діагностики, при розв'язанні якої необхідно визначитися з вибором: шкали, початку відліку, масштабу, інтервалу змін та норми.

Залежно від рівня вимірювання якісної характеристики існують чотири шкали: номінальна шкала, порядкова або рангова шкала, шкала інтервалів, шкала відношень. Про сутність та особливості їх застосування докладно йшлося у п. 2.3.1.

Відповідно до загальноприйнятих у світі методик одержані результати тестування – тестові бали, які ще називаються сирими тестовими балами, – конвертуються у шкалу інтервалів.

Існує два чітко визначені типи вимірювання: вимірювання, орієнтовані на норму та вимірювання, орієнтовані на критерії. Такий поділ обумовлений різною метою вимірювання: або для відбору, або для встановлення рівня досягнення [15]. У свою чергу різні цілі вимірювання призводять не лише до застосування різних типів вимірювання, а й до розробки різних тестів, які репрезентують два напрями: методи, орієнтовані на критерії – вимірюються досягнення, та нормативно-групові методи – вимірювання здійснюється з метою відбору.

Вимірювання з метою відбору належать до нормо-орієнтованого типу, основне завдання якого – розрізнити екзаменованих між собою. При цьому змістовим компонентом, що оцінюється (домен оцінювання), виступає не лише зміст тієї чи іншої програми з дисципліни, а й зміст, яким забезпечуються або певні кваліфікаційні вимоги, або вимоги щодо спроможності набуття певного освітнього чи кваліфікаційного рівня тощо. Наприклад, здатність навчатися у вищому навчальному закладі або отримати певну професійну кваліфікацію. При нормо-орієнтованому вимірюванні тест, як правило, складається з тестових завдань середньої складності.

Основною метою вимірювання досягнень є встановлення рівня досягнень особи, яка тестується, незалежно від результатів інших. У цьому випадку домен оцінювання (змістовий компонент) обирається не широкий, а з певним ступенем деталізації того програмного матеріалу, який оцінюється. При цьому рівень складності тестових завдань, а отже, тесту загалом, має відповідати рівню засвоєння матеріалу, який оцінюється: знання, розуміння, застосування, аналіз тощо.

Таким чином, у сучасній тестології сформувалося дві стратегії вимірювання, що привело до диференціації не лише тестів, а й тактики тестування на два напрями: вимірювання, орієнтоване на норми, та орієнтоване на критерії. Крім відмінностей щодо стратегії та тактики процесу вимірювання, вони мають суттєву різницю щодо закономірностей, яким підпорядковуються результати. Так, вимірювання, орієнтовані на норми, ґрунтуються на теоретичних положеннях, основними з яких є такі:

- здібності людини є генетичними даними;
- за рівнем здібностей люди розподіляються за нормальним законом розподілу;

- тестування дає змогу визначити місце людини відносно математичного очікування на кривій Гауса.

Водночас при вимірюваннях, орієнтованих на критерії, форма розподілу не має визначального значення. Залежно від рівня прийняття рішення щодо досягнення мети використовуються різні моделі обробки результатів, зокрема й такі, що не базуються на нормальному законі розподілу.

Розглянемо загальні підходи до встановлення критеріїв.

Критерій – це ознака, встановлена експертним шляхом, яка дає змогу класифікувати всіх екзаменованих на різні категорії. Існує два види критеріїв – відносні й абсолютні. Абсолютний критерій – це рубіжний бал на шкалі оцінювання, що визначається експертами на основі їхніх уявлень, який обсяг знань, вимірюваних тестом, повинен мати рубіжний екзаменований. Значення абсолютного критерію у балах шкали оцінювання має встановлюватися заздалегідь, до проведення іспиту. Абсолютний критерій застосовується, наприклад, при сертифікації або атестації. Відносний критерій – це заздалегідь визначена кількість або відсоток екзаменованих, які складуть або не складуть іспит. При застосуванні відносного критерію результати екзаменованих формують рейтинговий список, та відповідно до заданого відсотка або кількості визначається перелік студентів, які не склали іспит. Абсолютне значення рубіжного бала в цьому випадку неважливе і може відрізнитись для різних груп екзаменованих або для різних років. Відносний критерій застосовується переважно для відбору.

Шкалювання критеріальне базується на чіткому визначенні критерію досягнення мети тестування. Найбільш простим та поширеним правилом прийняття рішень є поділ екзаменованих на дві групи (один критерій «склав»/ «не склав»): групу з вищим балом та групу з нижчим балом. При цьому група з вищим балом вважається такою, що склала екзамен, а група з нижчим – такою, що не склала. Щоб використати результати екзамену в такий спосіб, необхідно визначити бал, відносно якого відбуватиметься поділ на групи. Бал, що розділяє екзаменованих, і буде прохідним балом або критерієм.

Рідше застосовуються два критерії, де другий критерій (рубіжний бал) відділяє найкращих. В цьому випадку всі екзаменовані поділяються на три категорії.

На практиці також можливим є поділ екзаменованих на чотири групи, шляхом встановлення трьох критеріальних точок на межі переходу між рівнями: недостатній – достатній, достатній – середній, середній – високий. Це може бути спроектовано на класифікацію рівнів предметної компетенції: початковий, достатній, середній, високий.

Вибір критерію для встановлення рівня досягнень є вирішальним у навчальному процесі і потребує надзвичайно відповідального підходу. Рішення щодо визначення критерію оцінки знань виносяться на основі екзаменаційного бала та деяких інших міркувань [16]. Будь-який критерій дає відповідь на запитання «Який результат є задовільним при дихотомному критерії або є середнім та високим при політомному критерії?» Відповіді на ці запитання можна лише спираючись на певні судження. Для різних методів визначення критерію формулюються різні типи суджень, але незалежно від їх типу, всі вони мають бути винесені експертами з урахуванням мети екзамену.

Для встановлення абсолютного критерію існують різні методи, серед яких є:

- методи, що базуються на судженнях про екзаменаційні завдання;
- методи, що базуються на судженнях про окремих екзаменованих;
- методи, що базуються на судженнях про групи екзаменованих.

Методи, що базуються на судженнях про екзаменаційні завдання. Три методи вибору критерію, що належать до цієї групи, ґрунтуються на концепції «маргінального» («граничного») екзаменованого, тобто такого, рівень знань та вмінь якого знаходиться на межі групи з високим і групи з низьким балом. Таким чином, прохідним має бути бал, що очікується від екзамено-

ваного, рівень знань якого знаходиться на межі цих двох груп. Ці методи отримали свої назви на честь авторів, що запропонували їх уперше, та відомі у світі як метод Недельського [17], метод Ангоффа [18] та метод Ебеля [19]. Кожен з зазначених методів вимагає від експертів суджень різного типу.

Методи, що базуються на судженнях про окремих екзаменованих. Методи даної групи були розроблені Livingston і Zieky [20] та Berk [21]. Їхнє застосування вимагає двох типів інформації про кожного екзаменованого: про його екзаменаційний бал і про рівень його компетентності. Ця група методів включає: метод протилежних груп; метод маргінальної групи. Основна перевага цих методів полягає в тому, що рішення приймається на основі оцінки компетентності людей як достатньої чи недостатньої для досягнення певної мети. Тому винесення суджень цього типу базуватиметься на даних принаймні двох незалежних експертних вимірювань.

Методи, що базуються на судженнях щодо групи екзаменованих (бажано великої групи), яка часто називається контрольною. За найпростішим з цих методів вибирається такий прохідний бал, який пропустив би певний відсоток екзаменованих у контрольній групі. Наприклад, якщо існує аргументоване твердження, що 85% торішніх екзаменованих були адекватно компетентними (це судження не базується на екзаменаційних балах), то вибирається бал, що пропустив би 85% торішніх екзаменованих, і такий бал використовується як прохідний для тесту поточного року. Якщо тест щорічно змінюється, то необхідно проводити процедуру урівнювання тесту поточного року та тесту, який складала контрольна група. Основний недолік цього методу полягає в тому, що досить складно оцінити точну кількість чи відсоток компетентних студентів серед торішніх екзаменованих. Проте, якщо таке судження можна винести з прийнятним ступенем точності, то цей метод може слугувати своєрідним реальним контролем для методів, що базуються на судженнях щодо тестових завдань.

Компромісні методи. Іншу групу методів визначення прохідного балу, які поєднують нормо-орієнтовані та критеріально-орієнтовані підходи, називають компромісними методами. Процедури, розроблені Hofstee [22], Beuk [23] та De Gruijter [24], різняться в деталях, проте всі вони вимагають від експертів прийняття рішень щодо прохідного бала та відсотка екзаменованих, які успішно складуть тест. Для прийняття цих рішень експерти мають бути знайомі зі змістом тестового іспиту та очікуваним від екзаменованих рівнем компетентності. Компромісні методи використовуються як запасний варіант при застосуванні будь-якого іншого методу визначення прохідного бала.

Слід зауважити, що проблема належного встановлення критеріїв та забезпечення коректного шкалювання результатів тестування є однією з найскладніших у тестуванні.

### **3.3. Аналіз системи зовнішнього незалежного оцінювання щодо дотримання стандартів педагогічного тестування**

Нами проведено незалежний аналіз системи ЗНО з погляду дотримання стандартів педагогічного тестування.

Враховуючи рекомендації щодо підходів до інтерпретації результатів та стандартні методики, що застосовуються для скорінга, шкалювання та вирівнювання, ми проаналізували українську практику інтерпретації стандартизованого оцінювання на прикладі одного року інтерпретації та презентації результатів ЗНО [25].

Зовнішнє незалежне оцінювання 2008 року проходило в Україні в статусі обов'язкового для всіх абітурієнтів, які планували вступати до вищих навчальних закладів. У попередні роки оцінювання відбувалося в незначному масштабі – з обмеженим переліком предметів та з обмеженою участю школярів, тому представлення результатів ЗНО для державної атестації та для вступу до ВНЗ здійснювалося за вибором учня. У 2008 році використання сертифікатів під час вступу до ВНЗ стало обов'язковим для всіх учнів та всіх предметів, що значно



підвищило важливість застосування належних критеріїв оцінювання тестів. У 2008 році зовнішнє незалежне оцінювання в Україні виконувало одразу дві функції – як вимірювання з метою відбору до ВНЗ, так і вимірювання досягнень учнів, що враховується при державній підсумковій атестації (ДПА). Як впливає з наведеного вище, така подвійна мета тестування ускладнила застосування стандартних процедур як конвертації результатів, так встановлення критеріїв і вимагала використання двох різних методик конвертації.

У 2009 році результати ЗНО стали обов'язковими для зарахування й під час державної атестації, тому питання обґрунтованості та справедливості застосованих критеріїв було надкритичним. (Слід зазначити, що після двох років існування ЗНО з подвійною метою – відбір до ВНЗ та ДПА – відбулися позитивні зміни та перехід ЗНО на моноцільову систему (відбору до ВНЗ), що призвело до певного пом'якшення проблем шкалювання.)

У 2008 році у ЗНО для всіх предметів заздалегідь були встановлені два абсолютні критерії (прохідні бали) – 124 бали за 100-бальною шкалою та 4 бали за 12-бальною шкалою, які треба подолати, щоб набути право на участь у конкурсі до ВНЗ. Ці критерії були прирівняні між собою, зв'язуючи таким чином дві шкали. Водночас була запропонована методика конвертації первинних «сирих» результатів у 100-бальну шкалу на основі статистичних характеристик результатів, які базуються на припущенні, що первинні результати тестування за кожним із предметів поділені за нормальним законом розподілу, а також методика конвертації у 12-бальну шкалу.

Проаналізуємо, яким методом здійснювалася конвертація результатів тестування при проведеному в Україні ЗНО у 2008 році. Сирі тестові бали переводилися в бали шкали 100-200 шляхом еквіпроцентильної трансформації експериментального розподілу. На прикладі тестування з математики продемонструємо таблицю конвертації (табл. 3.2) тестових балів у бали шкали 100-200 (дані офіційного сайту УЦОЯО [www.testportal.gov.ua](http://www.testportal.gov.ua)).

Таблиця 3.2.

Таблиця конвертації тестових балів у бали шкали 100-200

Тестовий бал	Бал 100-200	Тестовий бал	Бал 100-200	Тестовий бал	Бал 100-200
0	100	19	173	38	192
1	102	20	175	39	193
2	108	21	176	40	194
3	115	22	177	41	194
4	124	23	178	42	195
5	131	24	180	43	196
6	138	25	181	44	196
7	144	26	182	45	197
8	149	27	183	46	197
9	153	28	184	47	198
10	156	29	185	48	198
11	159	30	186	49	199
12	161	31	187	50	199
13	163	32	188	51	200
14	165	33	189	52	200
15	167	34	189	53	200
16	169	35	190	54	200
17	170	36	191	55	200
18	172	37	192		

Некоректність цієї конвертації доводиться представленням даної таблиці у графічній формі – приріст балів у шкалі 100-200 залежно від кількості набраних тестових балів (рис. 3.1).

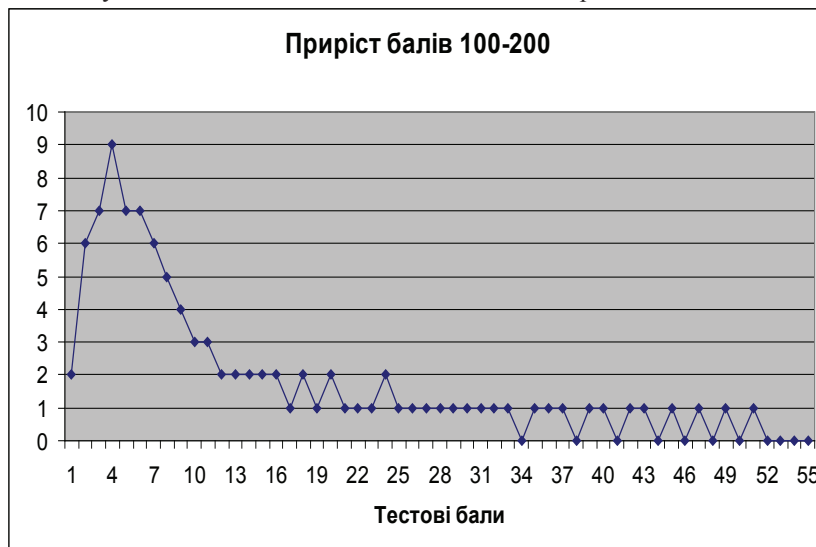


Рис. 3.1. Графік приросту балів у шкалі 100-200 залежно від кількості набраних тестових балів

З графіку наочно видно, що, наприклад, за 19-е правильно виконане завдання абітурієнт набирає два бали, а за 20-е – один бал, за 21-е знову два бали. А от за 34-е, 38-е, 41-е, 44-е, 48-е і 50-е виконані завдання взагалі не одержує балів шкали 100-200. Це є наслідком саме еквіпроцентильного перетворення реального розподілу на модельний.

Аналогічна ситуація спостерігається для тестових балів з інших предметів після застосування даного перетворення. Виникає запитання, чи обгрунтоване використання даного методу при конвертації результатів тестування? Аналіз літератури з теорії тестування, наприклад [26], показує, що еквіпроцентильне перетворення використовується як метод вирівнювання результатів паралельних тестів одного й того самого іспиту, в нашому випадку – предмета.

Таким чином, результати ЗНО-2008 вказують на необхідність зміни моделі конвертації та представлення результатів ЗНО.

Відповідно до теорії тестування існує два підходи щодо конвертації сирих тестових балів у шкалу інтервалів. Перший базується на класичній теорії тестів [27], другий на сучасній теорії тестів (Item Response Theory, скорочено IRT) [28]:

Конвертація за методом класичної теорії тестів. Як правило, вона здійснюється у два етапи.

Перший етап. Конвертація результатів у Z шкалу (стандартну норму), яка є семибальною і яка змінюється від «- 3» до «+3» та розраховується за формулою

$$Z_i = \text{int} \left( \frac{X_i - \bar{X}}{\sigma} \right), \quad (1)$$

де  $Z_i$  – конвертовані результати тестування  $i$  – ї особи;  $X_i$  – первинний (сирий) бал особи;  $\bar{X}, \sigma$  – математичне очікування та середньоквадратичне відхилення розподілу первинного

бала відповідно;  $\text{int}(\dots)$  – ціла частина значення  $\frac{X_i - \bar{X}}{\sigma}$ .

Другий етап. Конвертація у вибрану шкалу балів, наприклад 100-200:  $T_i = 150 + 5 Z_i$ .

Шкали  $Z$  та  $T$  є інтервальними шкалами, введеними таким чином, що конвертовані за ними результати тестування можна порівнювати між собою для різних тестів. Отже, величини  $Z$  та  $T$ , які надають можливість порівнювати результати, одержані екзаменованими з різних дисциплін. Більше того, оскільки з такими даними можна проводити адитивні операції, їх можна накопичувати. Ці шкали за класифікацією належать до нормованих шкал, які виходять з нормального закону розподілу рівня знань, а отже, і результатів вимірювання.

Саме невідповідність одержаних результатів тестування ЗНО-2008 нормальному закону розподілу й ускладнює застосування даного методу конвертації.

Нижче наведено гістограма результатів тестування ЗНО-2008 з математики (рис. 3.2).

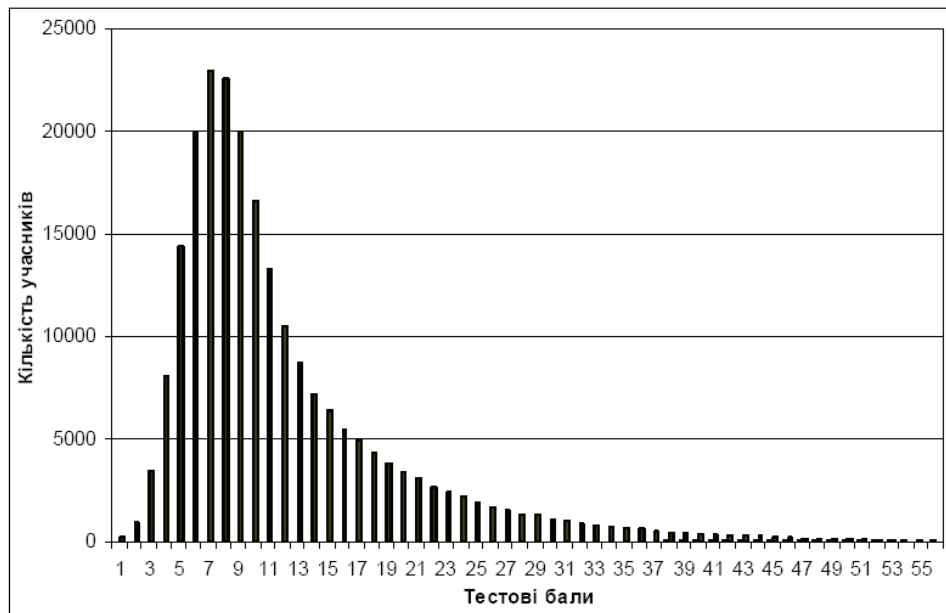


Рис. 3.2. Гістограма результатів тестування ЗНО 2008 з математики

Статистичні характеристики тесту з математики наступні:  $\bar{X} = 11,789$ ,  $\sigma = 8,6$ ,  $A_s = +1,816$ ,  $E_x = +3,605$ .

Відповідно до критеріїв валідності результатів вимірювання [13], які базуються на оцінці міри відхилення результатів тестування від нормального закону за такими параметрами як асиметрія  $A_s$  та ексцес  $E_x$ , можна зробити висновок, що тест є складним з малою розподільною здатністю і це є наслідком двох чинників, що впливають один на одного: порушення валідності змісту та конструкту, невалідністю тестових завдань. Валідизація тесту полягає у валідизації тестових завдань. Іншими словами, тест з математики є надто складний, і тому він погано розрізняє учасників тестування, які мають низький та достатній рівень підготовленості з предмета.

Статистичні характеристики тестів з предметів «Українська мова та література», «Математика», «Історія України», «Правознавство» та «Хімія» наведені нижче у таблиці (табл. 3.3).

Представлені дані дають можливість зробити припущення про нормальність закону розподілу з української мови та правознавства. Результати тестування з історії України, математики та хімії не розподіляються за нормальним законом. Тест з історії України є складним, з малою розподільною здатністю. Тест з хімії є неоднорідним.

Таблиця 3.3.

## Статистичні характеристики предметних тестів

Предмет	Середнє арифм.	Станд. відхил.	Мінім. набран. бал	Макс. набран. бал	$\alpha$ -Кронбаха	Станд. помилка (у балах)	Асиметрія	Екстес
Українська мова і літ-ра	39,96	16,16	1	94	0,89	5,4	0,54	-0,24
Матема-тика	11,79	8,6	0	55	0,81	2,84	1,86	3,6
Історія України	27,67	11,4	6	83	0,82	4,8	1,3	2
Право-знавство	28,74	8,54	2	57	0,81	3,7	0,3	-0,2
Хімія	49,1	20,07	4	95	0,94	4,9	0,28	-0,9

За таких умов застосувати єдиний підхід до шкалювання різних тестів на основі класичної теорії, що базується на припущенні про нормальний розподіл балів, є неможливим.

2. *Конвертація за методом сучасної теорії освітніх вимірювань IRT у наближенні розширеної однопараметричної моделі G.Rasch.*

Особливістю тестів ЗНО є використання тестових завдань з багатобальним оцінюванням (політомні дані). Тому використання модифікованої моделі Раша, яка займає особливе місце серед групи IRT-моделей, є обґрунтованим [29]. По-перше, модель Раша та модель Partial Credit, яка є природним поширенням моделі Раша на політомні дані, мають достатню статистику для параметру рівня підготовленості суб'єкта тестування, який суміщений із традиційним підходом у педагогічному оцінюванні щодо використання суми балів суб'єкта. По-друге, за умов належних припущень, у тому числі обґрунтованості суми балів, можна показати, що модель Раша є єдиною валідною моделлю. По-третє, модель має бажані математичні характеристики. Базування на достатній статистиці для параметрів рівня підготовленості сприяє розрахунку умовної функції максимальної подібності параметрів тестового завдання, що дає переваги в тому, що не треба робити припущення щодо розподілу рівнів підготовленості осіб, які тестуються.

Конвертація за методом Раша здійснюється через обчислення параметрів складності завдань та підготовленості учасника тестування за формулою, яка означає, що ймовірність набрати певну кількість балів за відповідь на завдання  $i$  (у формулі  $X_i = j$ ), яке може прийняти значення  $(0, 1, \dots, m_i)$  залежить від рівня підготовленості учасника тестування (параметр  $\theta$ ).

Формула розрахунку наступна:

$$\psi_j(\theta) = P_r(X_i = j | \theta) = \frac{\exp\left[a_i \left(j\theta - \sum_{g=1}^j \beta_g\right)\right]}{1 + \sum_{h=1}^{m_i} \exp\left[a_i \left(h\theta - \sum_{g=1}^h \beta_g\right)\right]} \quad (2)$$

де  $(j = 0, \dots, m)$ ,  $\beta_g$ ,  $g = 1, \dots, m_i$  – параметри завдання і  $a_i$  – стала шкали, яка визначається одиницями  $\theta$ .

$\psi_j(\theta)$  – функція відповіді на завдання  $i$ , її графік називається характеристичною кривою завдання.

Якщо для кожного  $i$  – того завдання тесту  $m_i = 1$ , маємо модель Раша (Rash model) для дихотомічних завдань. Знайдені шляхом ітерацій значення параметрів підготовленості учасників тестування характеризуються стандартною похибкою SE, яку знаходять за формулою:

$$SE(\theta) = \frac{1}{\sqrt{\sum_{i=1}^n a_i^2 P(\theta)[1 - P(\theta)]}}$$

Шкала (100-200 та центром 150) переведу тестових балів, одержана з використанням описаної моделі з центруванням за популяцією учасників, наведена у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

**Шкала переведу тестових балів із використанням моделі Раша**

Тестовий бал	Бал	Тестовий бал	Бал	Тестовий бал	Бал
	100-200		100-200		100-200
0	100	19	150	38	169
1	101	20	151	39	170
2	111	21	152	40	171
3	117	22	153	41	172
4	121	23	154	42	173
5	125	24	155	43	174
6	128	25	156	44	175
7	130	26	157	45	176
8	132	27	158	46	177
9	134	28	159	47	178
10	136	29	160	48	179
11	138	30	161	49	180
12	140	31	162	50	182
13	142	32	163	51	184
14	144	33	164	52	187
15	146	34	165	53	190
16	147	35	166	54	196
17	148	36	167	55	200
18	149	37	168		

Для наочності порівняємо графік на рис. 3.1, побудований за даними таблиці 3.2, та графік на рис.3.3, побудований у той самий спосіб за даними таблиці 3.4.

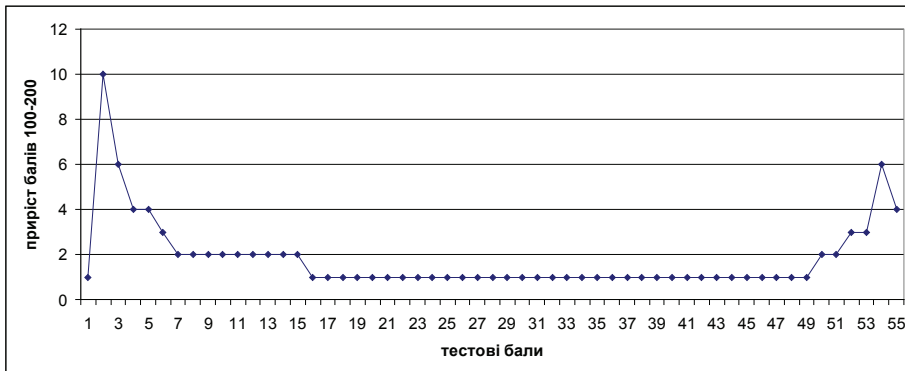


Рис. 3.3. Графік приросту балів у шкалі 100-200 та центром 150

Як видно з графіка, в інтервалі тестових балів 7-49 крива є монотонною, а від 17-49 лінійною (1 бал за кожний тестовий бал). Звернімо увагу, що саме в цьому інтервалі найімовірніше приймається важливе для абітурієнта рішення «зараховано – не зараховано» чи не в усіх ВНЗ України. Немонотонність на початку шкали усувається шляхом встановлення критерію «склав/ не склав» на рівні 4-5 тестових балів. Така кількість балів найімовірніше може бути одержана в результаті вгадування при відповідях на завдання множинного вибору. Таким чином, бал 124 (4-5 тестових балів) відсікає нам абітурієнтів, які продемонстрували лише рівень вгадування.

Які проблеми виникли при застосуванні зазначених процедур та критеріїв?

1. Методика шкалювання первинних результатів тестування у 100-бальну шкалу, запропонована до проведення іспиту, не базувалася на статистичних даних реальних іспитів за відсутністю таких даних по повному масиву школярів. Тому неможливо було заздалегідь визначити навіть діапазон сирих результатів, які відповідають значенню 124 бали.

2. Критерії встановлено «вольовим» адміністративним рішенням. Оскільки значення критерію 124 бали не було пов'язане з сирими балами, а критерій на шкалі сирих балів не був обґрунтований експертними методиками встановлення критерію на основі змісту реальних тестів або їх прототипів, цифра 124 бали в дійсності не була пов'язана з певним рівнем навчальних досягнень учнів.

3. Оскільки був визначений єдиний критерій для всіх іспитів, після їх складання виникла потреба «підігнати» шкалу кожного іспиту під єдиний критерій. Оскільки результати деяких іспитів (наприклад, з математики і хімії) не відповідали нормальному розподілу, конвертація результатів між шкалами призвела до певного, інколи суттєвого, викривлення співвідношення результатів, а тому можливість якісного критеріального чи нормативного оцінювання за результатами тестування з цих предметів викликає сумніви.

4. Для шкалювання (конвертації результатів у єдину шкалу 100-200) був застосований метод «еквіпроцентильного перетворення», який, як правило, застосовується не для шкалювання, а для вирівнювання результатів паралельних версій тестів у межах одного іспиту для однієї сукупності екзаменованих. Застосовувати еквіпроцентильний метод для перетворення результатів різних іспитів для різних сукупностей екзаменованих є серйозною помилкою, оскільки властивості і іспитів, і екзаменованих є різними, тож і розподіл результатів є також різним. Застосування еквіпроцентильного методу призвело до того, що по кожному предмету ще перед іспитом було відомо, який відсоток осіб не складе даний іспит, тобто абсолютний критерій 124 бали перетворився на відносний критерій. Крім того, застосовуючи цей метод не було враховано, що розподіл учасників вибіркового іспитів (не з української мови) теоретично повинен мати зсув праворуч, у бік кращої академічної успішності (оскільки тільки кращі учні з математики будуть обирати математику для складання, а історію обирають учні, які краще знають історію). Еквіпроцентильний метод накладався на такий контингент без урахування наявності зсуву праворуч, і в результаті відбувалося штучне заниження результатів при їхньому переведенні у 12-бальну шкалу державної атестації.

Таким чином, методики шкалювання та встановлення критеріїв у 2008 році мали значну кількість недоліків, які були зумовлені недостатнім дотриманням світових практик з оцінювання та недостатнім обсягом апробаційних даних на великих масивах школярів. На жаль, частина зазначених недоліків ЗНО 2008 року вже «перекочувала» на ЗНО 2009 року, зокрема завдяки апріорному затвердженню критерію 124 бали, а також обов'язковому зараховуванню результатів ЗНО як результату державної атестації. Систематичне продовження практики якісного оцінювання, зокрема в частині шкалювання та інтерпретації результатів, може справити негативний вплив та похитнути систему ЗНО загалом. Тому необхідно якнайшвидше впрова-

дити обґрунтовані методики шкалювання та застосувати відомі сучасні методи встановлення критеріїв. Для усунення виявлених недоліків необхідно:

- вжити заходів щодо забезпечення валідності тестів: забезпечити відповідність змісту тестів визначеним цілям ЗНО, застосовувати діагностично-обґрунтований рівень складності тесту з відповідним вибором форматів тестових завдань, накопичувати та представляти докази валідності змісту та конструкту тесту, надійності тесту.

- тестування має базуватися на принципах справедливості, об'єктивності та прозорості, тому результати тестування повинні бути представлені у різних шкалах: шкалі первинних результатів (сирих тестових балів), норм-орієнтованій шкалі (наприклад, шкалі 100-200 балів), критеріально-орієнтованій шкалі після встановленні критеріїв (наприклад, шкалі 1-12).

- шкалювання результатів здійснювати за моделлю на основі сучасної теорії тестування, приклад застосування якої для всіх предметних тестів наведено у даних аналітичних матеріалах. Вона дає змогу отримати рівномірну справедливу шкалу конвертованих балів. Перевірка успішного функціонування запропонованої однопараметричної моделі на результатах ЗНО 2008 з п'яти предметів дозволяє припустити її придатність для використання в інших роках.

- встановлювати критерії досягнень методами, що базуються на аналізі тестових завдань. За неможливості конвертацію результатів з шкали 100-200 у шкільну шкалу 1-12 доцільно проводити методом нормативної групи, беручи до уваги оцінки від 4 до 12. Такий підхід дасть змогу врахувати властивості зміщеної вибірки учасників тестування.

Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) в Україні має статус оцінювання «з високими ставками» (high-stakes exam), тобто оцінювання, що має суттєвий вплив на майбутню долю його учасників. У світовій практиці функціонування такої системи оцінювання повинно базуватись на дотриманні стандартів і професійних кодексів та бути прозорим для громадськості і фахового кола. Формалізовані стандарти належної практики, механізми громадського або державного контролю, наприклад процедури регулювання, є механізмами забезпечення якості.

В Україні відсутні формалізовані професійні стандарти з оцінювання, тому доречно користуватися міжнародними аналогами. Проаналізуємо відповідність системи зовнішнього незалежного оцінювання одному такому документу – «Кодексу справедливого тестування в освіті», підготовленому Об'єднаним комітетом з практики тестування (JCTP) у 2004 р. [31]. Мета Кодексу та JCTP загалом – сприяти забезпеченню інтересів громадськості для поліпшення якості тестування. Це рекомендації фахівцям з оцінювання щодо виконання їхніх обов'язків. Справедливість є першочерговим міркуванням у всіх аспектах тестування. Ретельна стандартизація тестів та умов їх проведення допомагає забезпечити надання всім екзаменованим рівних можливостей у демонстрації своїх знань та вмінь у домені, що тестується. Справедливість означає, що кожен екзаменований має можливість підготуватися до тесту та отримати інформацію про загальний характер і зміст тесту відповідно до мети тестування. Справедливість також передбачає точне звітування про індивідуальні та групові результати тестування.

Проаналізуємо відповідність системи ЗНО вимогам Кодексу. Кодекс структурований на 4 розділи та, відповідно до структури американської галузі тестування, визначає обов'язки для двох груп учасників процесу оцінювання – розробників тестів та користувачів тестів. В Україні більшість функцій розробників та користувачів (у розумінні Кодексу) тестів ЗНО поєднана й належить до компетенції Українського та регіональних центрів оцінювання якості освіти. Тому під час аналізу вимоги до обох категорій поєднані. Проведений нами аналіз зроблений переважно за матеріалами сайту УЦОЯО. Він не ґрунтується на знанні внутрішніх документів та процедур системи зовнішнього оцінювання, а лише відбиває погляд на систему з боку незалежних фахівців в галузі оцінювання та тестування.

## Розробка та відбір відповідних тестів

Вимоги Кодексу (скорочено)	Форма реалізації в Україні
<b>Розділ А. Розробка та відбір відповідних тестів.</b>	
Розробники повинні надавати інформацію, допоміжні докази, що потрібні користувачам для відбору належних тестів. // Користувачі тестів повинні відбирати тести, які відповідають обраній меті та доцільні для передбачених екзаменованих.	
А-1. Надати докази того, що вимірює тест, рекомендоване використання, контингент екзаменованих, переваги та обмеження тесту, включаючи рівень точності (precision) тестових балів.	Якщо такі докази існують, вони не представлені публічно.
А-2. Описати, як відбиралися зміст та навички, що будуть тестуватися, і як розроблялися тести.	Процедура відбору змісту (вимога А2) громадськості не повідомлялася, але винесені на тестування зміст та характеристики тесту (вимога А3) представлені у складі програм ЗНО та технічних вимог тестів і доступні на сайті.
А-3. Повідомити інформацію про характеристики тесту на рівні деталізації, доцільному для передбачуваних користувачів тесту.	
А-4. Надати рекомендації щодо рівнів навичок, знань та тренінгу, потрібних для відповідного перегляду, відбору, проведення тесту.	Оскільки користувач і розробник в даному випадку одна структура, ця вимога не відноситься до ЗНО безпосередньо.
А-5. Надати докази того, що технічна якість тесту, включаючи надійність і валідність, відповідає обраній меті.	Скоріше за все, такі докази існують, але у структурованому вигляді ці дані не представлені. Деяка обрана інформація по окремих предметах представлена в дослідницьких статтях журналу ТІМО, але ця інформація несистематизована і знайти її досить складно.
А-6. Надати фахівцям типові зразки тестових запитань чи пре-тестів, вказівок, відповідей (answer sheets), посібників та звітів.	Вимога виконана.
А-7. Під час розробки тестових запитань та супровідних матеріалів уникати потенційно образливих за змістом висловлювань.	Вимога виконана.
А-8. Розробити форми тестів чи процедур для екзаменованих з обмеженими можливостями, які потребують спеціальних умов.	Спеціальні форми тестів ЗНО для інвалідів відсутні.
А-9. Отримати та надати докази успішності екзаменованих з різних підгруп, докладаючи активних зусиль до отримання достатніх зразків, що дозволяють проводити аналіз таких підгруп. Оцінити докази, щоб переконатися, що коливання в успішності пов'язані з оцінюваними навичками.	Громадськості невідомий рівень успішності екзаменованих різних підгруп, оскільки немає опублікованих досліджень з теми. Водночас підходи до шкалювання та встановлення критеріїв мають методичні помилки, тому коректність віднесення екзаменованих до конкретних груп успішності залишається невідомою.



## Адміністрування тестів та розрахунок тестових балів

Вимоги Кодексу (скорочено)	Форма реалізації в Україні
<b>Розділ В. Адміністрування тестів та розрахунок тестових балів</b>	
Розробники тестів повинні пояснити, як правильно та справедливо адмініструвати тести та розраховувати тестові бали. // Користувачі тестів повинні правильно та справедливо адмініструвати тести та розраховувати тестові бали.	
В-1. Надати чіткий опис детальних процедур адміністрування тестів стандартизованим чином.	Вимога виконана.
В-2. Надати рекомендації щодо раціональних процедур для оцінювання осіб з обмеженими можливостями, які потребують особливих умов, чи для осіб з інших мовних середовищ.	Вимога виконана частково. Спеціальні процедури ЗНО для інвалідів відсутні, хоча ці особи мають можливість обрати форму участі у конкурсі. Для осіб з інших мовних середовищ створені умови для складання іспитів рідною мовою, але ступінь еквівалентності тестів різними мовами неопублікована.
В-3. Надати інформацію екзаменованим чи користувачам тестів про формати тестових запитань та процедури надання відповідей, включаючи інформацію про використання будь-яких необхідних матеріалів та обладнання.	Вимога виконана.
В-4. Встановити та впровадити процедури для забезпечення конфіденційності тестових матеріалів на всіх етапах розробки тесту, його адміністрування, розрахунку тестових балів та звітності.	Публічної інформації про порушення секретності іспитів не надходило, тому ймовірно процедури розроблені та запроваджені. Тобто вимога виконана.
В-5. Надати процедури, матеріали та рекомендації для розрахунку тестових балів і для моніторингу точності процесу розрахунку. Забезпечити тренінг для осіб, що будуть розраховувати тестові бали.	Вимога виконана у тому відношенні, що процедури та рекомендації для розрахунку були надані, тренінг проведений. Водночас застосовано науково необґрунтовану методику конвертації сирих балів у шкали 100-200 та 1-12. Відсутні чіткі кількісні процедури.
В-6. виправити помилки, які впливають на інтерпретацію тестових балів, та негайно повідомити виправлені результати.	Підходи в системі ЗНО до ситуацій, що регулюються цієї вимогою, відомі дослідникам недостатньо.
В-7. Розробити та впровадити процедури для забезпечення конфіденційності тестових балів.	Процедуру повідомлення тестових балів 2008 року можна вважати достатньо конфіденційною. Втім, плани на 2009 рік свідчать про перехід на іншу модель, де індивідуальні результати є відкритими.

### Звітність та інтерпретація результатів

Вимоги Кодексу (скорочено)	Форма реалізації в Україні
Звітність та інтерпретація результатів	
Розробники тестів мають повідомляти точні результати тестування та надавати користувачам інформацію, яка допомагатиме їм правильно інтерпретувати результати тестування. // Користувачі тестів повинні повідомляти результати тестування точно і чітко.	
С-1. Надавати інформацію для обґрунтування рекомендованих інтерпретацій результатів, включаючи характер змісту, норми або групи порівняння/контрольні групи та інші технічні докази. Повідомляти користувачів тестів про переваги та обмеження щодо результатів тестування та їх інтерпретації. Попереджати, що не слід розраховувати на більшу точність від гарантованої.	Загалом рекомендована інформація відсутня.
С-2. Надавати рекомендації щодо інтерпретації результатів для тестів, що проводилися з модифікаціями. Поінформувати користувачів тестів про потенційні проблеми в інтерпретації результатів тестування, якщо тести або процедури адміністрування тестів були модифіковані.	Рекомендована інформація щодо інтерпретації модифікованих тестів, так само як і інформація щодо рівня стандартизації або модифікації тестів відсутня.
С-3. Уточняти доцільне використання результатів тестування та застерегти користувачів тесту від можливих некоректних використань. С-3. Уникати використання тестів з іншою метою, ніж це рекомендовано розробником тесту, окрім випадків, коли існують докази на підтвердження доцільності використання для обраної мети чи інтерпретації	ЗНО має суттєву методичну ваду – воно має дві цілі оцінювання, а саме державну атестацію навчальних досягнень та забезпечення вступу до ВНЗ, перше з яких має бути критеріально-орієнтованим оцінюванням, а друге – нормо-орієнтованим. Тому досягнення жодної з цих цілей у повному обсязі неможливе.
С-4. Коли розробники тестів вводять стандарти, необхідно окреслити логічне обґрунтування, процедури та докази для встановлення стандартів успішності чи прохідних балів. Уникати використання кліше.	Обґрунтування встановлення прохідних балів (124 бали або 4 бали) повністю відсутнє.
С-5. Заохочувати користувачів тестів до прийняття рішень щодо екзаменованих на основі різних джерел відповідної інформації, а не тільки на основі тестового бала. С-5. Уникати використання тестового бала як єдиної детермінанти для прийняття рішень щодо екзаменованих. Інтерпретувати тестові бали у поєднанні з іншою інформацією щодо цих осіб.	Результати тестування наразі являються практично усюди основною детермінантою для прийняття рішень щодо вступу абітурієнтів до ВНЗ. А у 2009 році цей результат поширюється також і на державну атестацію, що є абсолютно некоректно, оскільки тестування охоплює лише частину змістового та компетентнісного доменів з предмета.

<b>Вимоги Кодексу (скорочено)</b>	<b>Форма реалізації в Україні</b>
С-6. Надати інформацію, яка дозволить користувачам тестів точно інтерпретувати та звітувати про результати тестування щодо груп екзаменованих, включаючи інформацію про те, хто був включений до різних порівнюваних груп, а хто ні, та інформацію про фактори, які могли вплинути на інтерпретацію результатів.	Інформація відсутня.
С-7. Вчасно надавати результати тестування у формі, зрозумілій екзаменованому.	Вимога виконана частково, зокрема дотримані плановані терміни видачі результатів. Але смисл отриманих особою результатів в різних шкалах потребує додаткового роз'яснення.
С-8. Надавати рекомендації, як відслідкувати ступінь, у якому тест задовольняє обраній меті.	Рекомендації відсутні.

### **Інформування екзаменованих**

<b>Вимоги Кодексу (скорочено)</b>	<b>Форма реалізації в Україні</b>
<b>D. Інформування екзаменованих</b>	
Розробники тестів чи користувачі тестів повинні поінформувати екзаменованих про характер тесту, права та обов'язки екзаменованих, належне використання тестових балів та процедури апеляції щодо тестових балів.	Цей розділ містить 7 вимог щодо належного інформування екзаменованих, яких система ЗНО в цілому дотримується.

Таким чином, можна підсумувати, що вимоги розділів В «Адміністрування тестів та розрахунок тестових балів» та D «Інформування екзаменованих», які пов'язані з адміністративно-організаційними заходами, в системі зовнішнього незалежного оцінювання переважно виконані. На відміну від цього вимоги за двома іншими розділами А і С, які пов'язані з методиками розробки тестів, обробки результатів та дослідження і валідації тестів, переважно не дотримуються. Це може бути пов'язано з недостатнім розвитком наукових досліджень матеріалів зовнішнього незалежного оцінювання, необхідністю зміцнити кадровий персонал системи ЗНО фахівцями з педагогічного оцінювання. Для наукового зміцнення системи ЗНО доцільно залучати широке коло незалежних науковців у галузі оцінювання та підвищувати рівень «статистичної» прозорості системи для фахових кіл та громадськості.

Рекомендації щодо подальших дій із забезпечення якості інструментів та систем оцінювання в Україні

Україна перебуває на етапі розвитку та структуризації систем оцінювання в країні. Нині існує щонайменше дві національні системи стандартизованого оцінювання – це система ЗНО, що діє понад 5 років, на етапі випуску зі школи – вступу до ВНЗ, та система МЛП (медичний ліцензійний іспит), що діє понад 10 років, на етапі набуття кваліфікації в галузі охорони здоров'я. Враховуючи досвід західних країн, можна спрогнозувати, що за наявності сприятливої законодавчої бази або нагальної необхідності в професії певні національні системи стандартизованого оцінювання можуть з'явитися і в інших професійних сферах.

Окрім національних систем оцінювання, в Україні існують численні системи оцінювання на рівні вищих та середніх навчальних закладів, закладів підвищення кваліфікації тощо.

Наразі забезпечення якості оцінювання в більшості випадків є сферою власної добровільної відповідальності організацій, що адмініструють свою систему оцінювання. Для покращання механізмів забезпечення якості інструментів та систем оцінювання доцільно врахувати світовий досвід і створити середовище для підтримки організацій, які зорієнтовані на забезпечення якості свого продукту.

Для покращання механізмів забезпечення якості інструментів та систем оцінювання доцільно:

1. Прийняти законодавчу базу, сприятливу для розвитку та розповсюдження в Україні сучасних систем педагогічного оцінювання.

2. Виробити власні дорадчі документи з рекомендаціями щодо процедур забезпечення якості в галузі педагогічного оцінювання.

3. Поширювати та популяризувати переклади світових документів зі стандартизації та забезпечення якості педагогічного оцінювання.

4. Популяризувати необхідність підвищення та забезпечення якості інструментів оцінювання через самоаудит та перехресний аудит якості.

5. Вимагати підвищення прозорості систем національного оцінювання в Україні.

6. Посилувати змістовий компонент «педагогічного вимірювання» в додипломних та післядипломних програмах підготовки відповідних фахівців.

### Список літератури до розділу 3

1. Walberg HJ & Haertel GD (eds) (1990) *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, p.89.

2. Фадеева О. Некоторые аспекты определения качества подготовки будущих учителей. // Материалы Международной научно-практической конференции «Зарубежный опыт в развитии гражданского общества в России». – Режим доступа [http://www.prof.msu.ru/publ/omsk1/4\\_11.htm](http://www.prof.msu.ru/publ/omsk1/4_11.htm).

3. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія., навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / Агрусні Г., Артемчук Л.М., Булах І.Є., Вілмут Д., Лукіна Т.О., Мруга М.Р. – К.: Майстер-клас, 2005. – 94 с.

4. Chelimsky E. Thoughts for a new Evaluation Society // *Evaluation*. – 1997. – №3, 1. – P. 97 – 109.

5. van der Vleuten C. The assessment of professional competence: developments, research and practical implications. // *Advances in Health Sciences Education*. – 1996. – №1. – P. 41 – 67.

6. Norcini J.J. Criteria for good assessment. // *Materials of 14th Ottawa Conference «Assessment of Competence in Medicine and the Healthcare Professions»*, 2010, Miami, USA. – P. 90.

7. Norcini J.J. Current perspectives in assessment: the assessment of performance at work. // *Medical Education*. – 2005. – №39. – P.880-889.

8. Булах І.Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. – 221 с.

9. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ. в 2 кн. – Кн. 1. – М.: Педагогика, 1982.– 316 с.

10. «Standards for educational and psychological testing». – 1985. Washington, DC: American Psychological Association

11. Короткий текстологічний словник-довідник.- К.: Грамота, 2008.– 160 с.

12. Болюбаш Я.Я., Булах І.Є., Мруга М.Р., Філончук І.В. Педагогічне оцінювання і тестування: правила, стандарти, відповідальність: Наук. вид. – К.: Майстер-клас, 2007. – 272 с.
13. Булах І.Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. – 221 с.
14. Система управління якістю медичної освіти в Україні. / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с
15. Булах І.Є., Мруга М.Р. / Створюємо якісний тест: Навч. посіб. – К.: Майстер-клас, 2006 – 160 с.
16. Gregory J. Cizek / Setting Performance Standards: Concepts, Methods, and Perspectives / Lawrence Erlbaum Associates, 2001 – 510 p.
17. Nedelsky, L. Absolute grading standards for objective tests. // Educational and Psychological Measurement, №1. – P. 3 – 19.
18. Angoff W.H. Scales, norms, and equivalent scores. In R.L.Thorndike (Ed.), Educational Measurement (2nd edition). Washington, DC: American Council on Education. – P. 508-600
19. Ebel R.L. Essentials of educational measurement, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
20. Livingston S.A. Zieky M.J. Passing scores: A manual for setting standards of performance on educational and occupational tests. Princeton, NJ: Educational Testing Service. – 1982.
21. Berk R.A. Determination of optimal cutting scores in criterion-referenced measurement // Journal of Experimental Education. – 1976. – 15. – P. 4 – 9.
22. Hofstee W.K. The case for compromise in educational selection and grading. /In S.B. Anderson & J.S. Helmick On educational testing. San Francisco, CA: Jossey-Bass. – 1983.
23. Beuk C.H. A method for reaching a compromise between absolute and relative standards in examinations // Journal of Educational Measurement. – 1984. – 21. – P. 147 – 152.
24. De Gruijter D.N. Compromise methods for establishing examination standards // Journal of Educational Measurement. – 1985. – 22. – P. 263 – 269.
25. Булах І.Є., Ляшенко О.І., Мруга М.Р., Серeda Л.І. Наукове обґрунтування підходів до шкалювання результатів зовнішнього незалежного оцінювання. // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – 2009. – №. – С.17 – 19.
26. Kolen M.J., Brennan R.L. Test equating: methods and practices. – New York: Springer-Verlag, 1995. – 333 p.
27. Hambleton R.K., Zaal J. Advances in Educational and Psychological Testing: Theory and Applications (Evaluation in Education and Human Services) – Kluwer Academic Publishers, 1991 – 480 p.
28. Hambleton R., Swaminatton H., Rogers J. Fundamentals of Item Response Theory – Sage., Beverly Hills, CA, 1991. – 176 p.
29. Серeda Л. / Можливі переваги застосування сучасної теорії освітніх вимірів (ТОВ – IRT, LTT, IT) для обробки результатів зовнішнього тестування в Україні // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Збірник наукових праць. Вип. 20. Харків. 2003. С. 149 – 157.
30. Основи педагогічного оцінювання. Частина II. Практика: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників.- К.: Майстер-клас, 2005.- 56 с.
31. Кодекс справедливого тестування в освіті. – <http://www.apa.org/science/fairtestcode.html>

**Міжнародні порівняльні дослідження, що проводились ІЕА  
(хронологічний та змістовий аспекти)<sup>14</sup>**

1959 – 1962	<b>The Pilot Twelve-Country Study</b> – Пілотне дослідження у дванадцяти країнах було проведене з метою визначення можливості реалізації більш масштабних досліджень з освітніх досягнень. Тестування проводилось з п'яти галузей (математика, розуміння прочитаного тексту, географія, природознавство та невербальна спроможність) серед 13-річних учнів. Країни-учасниці – Бельгія, Англія, Фінляндія, Франція, ФРН, Ізраїль, Польща, Шотландія, Швеція, Швейцарія, США та Югославія.
1963 – 1967	<b>FIMS (The First International Mathematics Study)</b> – Перше міжнародне дослідження з математичної освіти серед 13-річних учнів. (Австралія, Бельгія, Англія, Фінляндія, Франція, ФРН, Ізраїль, Японія, Нідерланди, Шотландія, Швеція, США).
1968 – 1972	<b>FISS (The First International Science Study)</b> – Перше міжнародне дослідження з природничої освіти серед учнів 10-ти, 14-ти років та учнів випускного класу середньої школи. (Австралія, Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, ФРН, Фінляндія, Франція, Угорщина, Індія, Іран, Італія, Японія, Нідерланди, Нова Зеландія, Шотландія, Швеція, Таїланд, США).
1968 – 1972	<b>The Study of Reading Comprehension</b> – Дослідження з розуміння прочитаного серед учнів 10-ти, 14-ти років та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, Фінляндія, Угорщина, Індія, Іран, Ізраїль, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Шотландія, Швеція, США.
1968 – 1973	<b>The Study of Literature Education</b> – Дослідження з літературної освіти серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, Фінляндія, Іран, Італія, Нова Зеландія, Швеція, США.
1968 – 1973	<b>The Study of English as a Foreign Language</b> – Дослідження з навчання англійської мови як іноземної серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (французька спільнота), Чилі, ФРН, Фінляндія, Угорщина, Ізраїль, Нідерланди, Швеція, США.
1968 – 1973	<b>The Study of French as a Foreign Language</b> – Дослідження з навчання французької мови як іноземної серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Чилі, Англія, Нідерланди, Нова Зеландія, Румунія, Шотландія, Швеція, США.
1968 – 1973	<b>The Study of Civic Education</b> – Дослідження з громадянської освіти серед 10- та 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як ФРН, Фінляндія, Ірландія, Ізраїль, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Швеція, США. Англія та Іран (брали участь на початковій стадії проекту).

<sup>14</sup> За матеріалами Локшиної О.І. Порівняльні дослідження як інструмент діагностики якості освітніх систем // Управління освітою. Моніторинг в освіті. – 2007. – №3 (8). – С. 2–5.

1976 – 1989	<b>SIMS (The Second International Mathematics Study)</b> – Друге міжнародне дослідження з математичної природничої освіти в початковій та середній школах (учні 13-ти років та випускного класу) відбулося в Бельгії (фламандська спільнота), Бельгії (французька спільнота), Канаді (Британська Колумбія та Онтаріо), Англії та Уельсі, Фінляндії, Франції, Гонконгу, Угорщині, Ізраїлі, Японії, Люксембурзі, Нідерландах, Новій Зеландії, Нігерії, Шотландії, Свазіленді, Швеції, Таїланді, США.
1980 – 1985	<b>The Classroom Environmental Study</b> – Дослідження з екологічної освіти в класах. Особливістю було те, що в різних країнах було вибрано різну кількість шкіл (від 9 до 77) з різною кількістю класів (від 5-го до 8-го), де викладалися такі предмети, як математика, природознавство та історія. Країни-учасники – Австралія, Канада (Онтаріо та Квебек), Угорщина, Ізраїль, Корея, Нідерланди, Нігерія, Таїланд, ФРН.
1982 – 1986	<b>SISS (The Second International Science Study)</b> – Друге міжнародне дослідження з природничої освіти. Цільова група – учні 10-ти та 14-ти років та учні випускного класу. Країни-учасниці: Австралія, Канада, Китай, Англія, Фінляндія, Гана, Гонконг, Угорщина, Ізраїль, Італія, Японія, Корея, Нідерланди, Нігерія, Норвегія, Папуа Нова Гвінея, Філіппіни, Польща, Сінгапур, Швеція, Таїланд, США, Зімбабве.
1983 – 1988	<b>The Written Composition Study</b> – Дослідження з написання твору. Цільова група: учні, які завершують початкову освіту, учні, що завершують обов'язкову освіту та випускники середньої школи. Країни-учасниці: Чилі, Англія, Фінляндія, ФРН, Угорщина, Індонезія, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Нігерія, Швеція, Таїланд, США, Уельс.
1985 – 1994	<b>The Reading Literacy Study</b> – Дослідження з грамотності читання серед 9- та 14-річних учнів у таких країнах: Бельгія (французькомовна спільнота), Ботсвана, Канада (Британська Колумбія), Кіпр, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина (ФРН), Німеччина (НДР), Греція, Гонконг, Угорщина, Ісландія, Індонезія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Нігерія, Норвегія, Філіппіни, Португалія, Сінгапур, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Таїланд, Тринідад і Тобаго, США, Венесуела, Зімбабве.
1987 – 1993	<b>COMPED (The Computers in Education Study)</b> – Дослідження з використання комп'ютерів в освіті (наявність у школах, зміст освіти, що стосується комп'ютерів, вплив на учнів та на навчальний заклад). Цільова група – учні 10-ти, 14-ти років та випускники середньої школи. Країни-учасниці: Австрія, Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Канада (Британська Колумбія), Китай, Франція, ФРН, Греція, Угорщина, Індія, Ізраїль, Італія, Японія, Люксембург, Нідерланди, Нова Зеландія, Польща, Португалія, Словенія, Швейцарія, США.
1993 – 1996	<b>The Language Education Study</b> – Дослідження з мовної освіти було спрямоване на отримання інформації щодо мовної освіти на національному рівні (соціологічний контекст, мовна політика, мовний зміст навчання та оцінювання), шкільному рівні (характеристики шкіл та вчителів, організація навчання) та рівні учня (рівень володіння, ставлення). Досліджувалося викладання англійської, французької, німецької та іспанської мов на двох етапах: закінчення обов'язкового навчання (15-16-річні учні) та середньої освіти (17-18 років) у 25 країнах світу.

1993 – 1997	<b>TIMSS 1995 – Third International Mathematics and Science Study</b> – Третє міжнародне дослідження з математичної та природничої освіти. Це дослідження було першим у чотирирічному циклі досліджень щодо тенденцій у досягненнях учнів з математики та природознавства. У дослідженні брали участь більш як 40 країн світу. Тестувались учні п'яти рівнів: <ul style="list-style-type: none"> <li>• дві паралелі 9-річних учнів (у більшості країн 3-й та 4-й класи);</li> <li>• дві паралелі 13-річних учнів (7-й та 8-й класи);</li> <li>• учні випускного класу середньої школи.</li> </ul>
1997 – 1999	<b>SITES-M1 (Second Information Technology in Education Study Module 1)</b> – Друге дослідження з інформаційних технологій в освіті, модуль 1 проводилося в рамках опитування директорів та координаторів з інформатики в школах, які використовують комп'ютери. Близько 30-ти країн-учасниць.
1997 – 2001	<b>TIMSS-R 1999 – Third International Mathematics and Science Study Repeat</b> – Третє повторне міжнародне дослідження з оцінки математичної та природничої освіти серед учнів 8-х класів (13 – 14 років) у 38 країнах світу.
1994 – 2002	<b>CIVED (Civic Education Study)</b> – Міжнародне дослідження з громадянської освіти (більш як 30 країн-учасниць) серед 14-річних учнів (8-й клас у більшості країн).
1986 – 2003	<b>PPP – Pre-Primary Project</b> – Дослідження з дошкільної освіти, що було спрямоване на аналіз якості життя дошкільників у різних закладах виховання. Брали участь близько 5 тисяч дошкільнят із двох тисяч закладів дошкільного профілю більш ніж у 10-ти країнах.
1999 – 2002	<b>SITES-M 2 (Second Information Technology in Education Study Module 2)</b> – Друге дослідження з інформаційних технологій в освіті, модуль 2 було спрямоване на аналіз інноваційних педагогічних практик використання ІКТ та їх ролі в житті школи.
2002 – 2003	<b>PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study 2001)</b> – Дослідження з прогресу в грамотності читання 2001. Це дослідження стало першим у чотирирічному циклі досліджень з вимірювання грамотності читання учнів. Тестувались учнів 4-х класів (період переходу від «навчання читання» до «читання для навчання»). 35 країн-учасниць.
1998 – 2004	<b>TIMSS-R Video (Third International Mathematics and Science Study Repeat Video Project)</b> – Третє повторне дослідження з математичної та природничої освіти (відео). Дослідження базувалося на використанні відеотехнологій для запису тестування та аналізу результатів. Взяли участь по 100 шкіл від кожної з 7 країн (Австралія, Чехія, Гонконг, Японія, Нідерланди, Швейцарія, США).
2001 – 2004	<b>TIMSS 2003 (Trends in Mathematics and Science Study 2003)</b> – Міжнародне дослідження з напрямів розвитку математичної та природничої освіти 2003 (учні 4-х та 8-х класів). Країни, які проводили дослідження у 8-х класах, отримали можливість оцінити тенденції розвитку математичної та природничої освіти з урахуванням результатів досліджень 1995 та 1999 років, а країни, що проводили дослідження у 4-х класах, спиралися на дані досліджень 1995 р.



2007	<p><b>TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – Міжнародне дослідження з тенденцій розвитку математичної та природничої освіти</b> серед школярів 4-х та 8-х класів. TIMSS 2007 є черговим (четвертим) циклом досліджень якості математичної та природничої освіти, яке проводиться кожні 4 роки. Перший цикл, відомий, як TIMSS 1995 (1993 – 1997) проводився для дослідження рівня природничо-математичної підготовки учнів п'яти паралелей – 3 та 4 класи початкової, 7 та 8 класи основної та випускний клас старшої школи; другий цикл – TIMSS-R 1999 – проводився (1997 – 2001) для вимірювання рівня математичної та природничої підготовки учнів 8-х класів (13-річні школярі); третій цикл – TIMSS 2003 (2001 – 2004) спрямовано на оцінку природничо-математичної підготовки школярів 4-х та 8-х класів. У четвертому циклі дослідження TIMSS 2007 уперше взяли участь українські школярі.</p>
2006	<p><b>PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Міжнародне дослідження прогресу грамотності читання</b> досліджує володіння однією з найбільш важливих навичок, які набуває учень упродовж перших років навчання у школі. Дослідження проводиться п'ятирічними циклами (перший цикл – PIRLS 2001) у понад 40 країнах світу серед молодших школярів (4-й рік навчання в початковій школі) у вигляді письмового тесту з розуміння прочитаного та серії запитань, які фокусуються на факторах, пов'язаних з розвитком грамотності з читання.</p>
2006 – 2010	<p><b>ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) – Міжнародне дослідження з громадянської освіти</b> передбачає вимірювання рівня володіння учнями середньої школи (8-й рік навчання, 13-річні учні) знаннями, цінностями та навичками життя у громадянському суспільстві.</p>
2011	<p><b>TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – Міжнародне дослідження з тенденцій розвитку математичної та природничої освіти</b> серед школярів 4-х та 8-х класів. TIMSS 2011 є черговим (п'ятим) циклом досліджень якості математичної та природничої освіти, яке проводиться кожні 4 роки. У TIMSS 2011 брали участь українські школярі.</p>

**НАКАЗ**  
від 14.02.2005 р. №99

**Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання  
діяльності загальноосвітніх навчальних закладів**

Відповідно до статті 40 Закону України «Про загальну середню освіту», наказу Міністерства освіти і науки України від 24.07.2001 №553 «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 08.08.01 №678/5869 (із змінами), **НАКАЗУЮ:**

1. Затвердити Орієнтовні критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (додаються).

2. Міністру освіти і науки Автономної Республіки Крим, начальникам управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій довести Орієнтовні критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів до відома місцевих органів управління освітою та керівників навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

3. Скасувати наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2003 №352 «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів».

4. Адміністративно-господарському департаменту (Ханюк В.А.) зробити відмітку про відміну наказу Міністерства освіти і науки України від 06.06.2003 №352 «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів».

5. Опублікувати цей наказ в «Інформаційному збірнику Міністерства освіти і науки України» та розмістити на сайті міністерства.

6. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Міністра Огнев'юка В.О.

*Міністр*

*С.М. Ніколаєнко*

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Орієнтовні критерії оцінювання діяльності ЗНЗ (далі – Орієнтовні критерії) розроблені відповідно до вимог Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. №964, Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 24.07.2001 р. №553, зареєстрованого у Міністерстві юстиції України 08.08.01 №678/5869 (із змінами), Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 04.09.2000 №428/48, інших нормативних актів у галузі загальної середньої освіти, з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо здійснення контролю та оцінювання діяльності ЗНЗ.

Державний контроль проводиться з метою об'єктивної оцінки реалізації навчальними закладами єдиної державної політики у галузі освіти. Атестація як вид державного контролю спрямована на визначення ефективності роботи загальноосвітнього навчального закладу відповідно до державних стандартів, результативності навчально-виховного процесу, аналізу потенційних можливостей навчального закладу та ступеня їх реалізації.

Орієнтовні критерії є результатом удосконалення Орієнтовних критеріїв оцінки діяльності ЗНЗ, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2003 №352, що пройшли апробацію у навчальних закладах усіх регіонів країни.

При їх розробленні були визначені основні напрями доопрацювання Орієнтовних критеріїв оцінки діяльності ЗНЗ: удосконалення та уточнення показників освітньої діяльності навчальних закладів, норм та способів їх оцінювання; внесення нових показників діяльності (інноваційна діяльність, соціальний захист учасників навчально-виховного процесу, формування державно-громадської моделі управління освітою, розвиток учнівського самоврядування та ін.).

Внесені зміни сприятимуть більш повному відображенню можливостей та результатів навчально-виховної роботи відповідно до вимог чинного законодавства у галузі освіти.

Об'єктивність оцінювання роботи ЗНЗ забезпечується всебічним аналізом якісних і кількісних показників його діяльності. Оцінка й аналіз їх проводиться в динаміці; з'ясовуються зміни, що відбулися з часу попередньої перевірки.

Відповідно до Порядку проведення державної атестації, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 24.07.2001 р. №553, у процесі атестаційної експертизи аналізуються й оцінюються рівень організації навчально-виховного процесу (розділ 1), ефективність навчально-виховного процесу (розділ 2), стан управління навчальним закладом (розділ 3) та соціальний захист збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників (розділ 4).

За наслідками атестації (атестаційної експертизи) встановлюється рівень освітньої діяльності навчального закладу: «високий», «достатній», «середній», «низький» (позначається відповідно «В», «Д», «С», «Н»), на підставі якого виносяться рішення про визнання закладу «атестованим з відзнакою», «атестованим», «атестованим умовно» чи «не атестованим».

Орієнтовні критерії визначаються у балах від максимально можливих значень відповідних показників, що відповідають високому рівню освітньої діяльності. Загальний висновок щодо рівня освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу робиться на основі аналізу результативності оцінювання (сумарної кількості балів у розділах):

1. «Організація навчально-виховного процесу» (максимальна кількість залікових балів 14);
2. «Ефективність навчально-виховного процесу» (максимальна кількість залікових балів 15);
3. «Управління навчальним закладом» (максимальна кількість залікових балів 18);
4. «Соціальний захист, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу» (максимальна кількість залікових балів 15).

Високий рівень визначається за умови отримання сумарної кількості балів у межах 62 – 52; достатній – 51 – 35; середній – 34 – 20; низький – 19 і менше.

Враховуючи значимість усіх блоків показників, рівень освітньої діяльності закладу не може бути визнаний високим, якщо ефективність навчально-виховного процесу оцінена нижче достатнього рівня. Навчальний заклад не може бути атестованим (навіть «умовно»), якщо ефективність навчально-виховного процесу низька.

Атестаційний висновок визначається за рівнем освітньої діяльності (сумарною кількістю балів у розділах):

високий рівень – навчальний заклад вважається «атестованим з відзнакою»;

достатній рівень – навчальний заклад вважається «атестованим»;

середній рівень – навчальний заклад вважається «атестованим умовно»;

низький рівень – навчальний заклад вважається «не атестованим».

Орієнтовні критерії можуть застосовуватися також для самооцінки освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

До прийняття Положення про атестацію керівників ЗНЗ одночасно з атестацією ЗНЗ проводиться атестація їх керівників. Керівник закладу відповідає займаній посаді («атестований») за умови атестації навчального закладу й, навпаки, не відповідає займаній посаді («не атестований»), якщо рівень освітньої діяльності навчального закладу низький.

Органи управління освітою, на які покладається проведення атестації ЗНЗ, можуть вносити до Орієнтовних критеріїв обґрунтовані зміни й доповнення з урахуванням їх типів, специфіки соціально-економічних умов регіону, стартових можливостей роботи конкретних навчальних закладів.

*Директор департаменту*

*П.Б. Полянський*

**ОРІЄНТОВНІ КРИТЕРІЇ**  
**оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів**

№ п/п	Показники освітньої діяльності	Норми та способи оцінювання	Форми і методи збору інформації	Коефіцієнт значимості показника	Рівень освітньої діяльності			
					Високий	Достагній	Середній	Низький
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. Організація навчально-виховного процесу</b>								
1.1	Кадрова політика.							
1.1.1.	Укомплектованість закладу педагогічними кадрами, умовленість їх розстановки	100-98% – 12-10 97-95% – 9-7 94-90% – 6-4 менше 90% – 3-0	Д Б	2	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.2.	Освітній рівень педагогічних працівників	Учителів з вищою педагогічною освітою: 100-95% – 12-10 94-90% – 9-7 89-85% – 6-4 менше 85% – 3-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.3.	Організація атестації педагогічних працівників.	Рівень організації і проведення атестації (плановість, безконфліктність тощо), результативність атестації; оформлення відповідних документів	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0

1.1.4.	Підвищення кваліфікації педагогічних працівників (стажування, курси підвищення кваліфікації, перепідготовка тощо)	Забезпечення права педагогічних працівників на підвищення кваліфікації. Створення умов для підвищення фахової майстерності вчителів	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.5.	Наявність педагогічних працівників з почесними педагогічними званнями та нагородами (за звітний період)	Заслужений учитель України – 12-10 Відмінник освіти України, нагрудні знаки («Василь Сухомлинський», «А.С.Макаренко», «Софія Русова») – 9-7 Вчитель-методист – 6-4 Старший вчитель – 3-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.6.	Наукова, науково-методична, дослідницька робота педагогічних працівників	Наявність у педагогічних працівників авторських програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій, наукових статей, дисертацій та ін.	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.7.	Впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес. Організація науково-дослідної та експериментальної роботи	Впровадження на рівні: загальнодержавному – 12-10 обласному – 9-7 районному (міському) – 6-4 закладу 3-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0

1.1.8.	Організація методичної роботи та її результативність	Вплив методичних об'єднань (робота із вчителями за результатами моніторингу з базових дисциплін, молодими педагогами та ін.) на підвищення якості навчального процесу діяльності навчального закладу	Д Б С А	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.1.9.	Профорієнтаційна робота, спрямована на вибір учнями педагогічної професії	Проведення професійної орієнтації щодо популяризації професії педагога	Д Б С	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.2.	Матеріально-технічна та навчально-методична база							
1.2.1.	Загальний стан будівель та приміщень навчального закладу	Відповідність стану будівель і приміщень державним санітарним правилами та нормам (з урахуванням особливостей проекту будови навчального закладу)	С Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.2.2.	Зовнішня естетична культура загально-освітнього навчального закладу	Стан шкільної та пришкільної території	С	1	12-10	9-7	6-4	3-0

1.2.3.	Дотримання техніки безпеки, охорони праці	Рівень забезпечення техніки безпеки та охорони праці у навчальному закладі: пожежним інвентарем, наявністю з техніки безпеки, створення безпечних умов праці та навчання у шкільних кабінетах тощо. Наявність випадків, пов'язаних з порушенням техніки безпеки	Д С Б	2	12-10	9-7	6-4	3-0
1.2.4.	Стан матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень, спортзалів, спортмайданчика, навчально-дослідних ділянок та ін.	Забезпечення обладнанням, меблями відповідно до Типових переліків, передбачених для даного типу навчальних закладів	Д С Б	2	12-10	9-7	6-4	3-0
1.2.5.	Забезпеченість сучасною комп'ютерною технікою	Ефективність використання запровадження комп'ютерних інформаційних технологій; відповідність програмного забезпечення діючим навчальним програмам	Д Б С	1	12-10	9-7	6-4	3-0



1.2.6.	Забезпеченість, навчально-методичною та довідковою літературою, ефективність їх використання.	Повнота та своєчасність подання заявки на підручники. Рівень забезпечення навчально-методичною літературою відповідно до вимог навчальних програм	Д Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0
1.3.	Фінансове забезпечення діяльності закладу	Ефективне використання державних коштів, матеріально-технічних та фінансових ресурсів, залучення додаткових джерел фінансування	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
	Підсумок оцінювання рівня організації навчально-виховного процесу	Середнє арифметичне числових значень показників. *			14-12	11-8	7-5	4-0
<b>2. Ефективність навчально-виховного процесу</b>								
2.1.	Рівень навчальних досягнень учнів							
2.1.1.	Рівень навчальних досягнень учнів за результатами річного (семестрового) оцінювання	Відсоток учнів, які засвоїли навчальні програми на високому та достатньому рівнях: 40 % і більше – 12-10 39-30 % – 9-7 29-20 % – 6-4 менше 20 % – 3-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0

2.1.2.	Рівень навчальних досягнень учнів за результатами контрольних випробувань з базових предметів інваріантної складової навчального плану, проведених незалежною експертною комісією у випускних класах кожного ступеню (4-х, 9-х, 11 (12)-х), але не більше, ніж з двох предметів	Відсоток учнів, які засвоїли навчальні програми на високому та достатньому рівнях: 40 % і більше – 12-10 39-30 % – 9-7 29-20 % – 6-4 менше 20 % – 3-0	К	1	12-10	9-7	6-4	3-0
2.1.3.	Розбіжність між рівнем навчальних досягнень за результатами контрольних випробувань, проведених експертною комісією та рівнем навчальних досягнень учнів, що визначений у навчальному закладі	0-3 % – 12-10 4-6 % – 9-7 7-9 % – 6-4 10 % і більше – 3-0	Д К	2	12-10	9-7	6-4	3-0

2.1.4.	Результативність участі учнів у міжнародних, всеукраїнських, обласних, районних (міських) олімпіадах, турнірах, конкурсах МАН тощо (за останні 3 роки)	міжнародних – 12-11 всеукраїнських – 10-8 обласних – 7-5 районних (міських) – 4-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
2.1.5.	Участь учнів у районних (міських) олімпіадах, турнірах, конкурсах МАН тощо (за останні 3 роки)	Відсоток учасників від загальної кількості учнів класу (паралелі): 20% і більше – 12-10 19%-10% – 9-7 9%-5% – 6-4 4% і менше – 3-0	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
2.2.	Результати виховної роботи							
2.2.1.	Ступінь впливу навчального закладу на соціальну адаптацію учнів	Дотримання учнями статуту, правил внутрішнього розпорядку навчального закладу та ін. Результативність роботи щодо покращення стану відвідування учнями навчальних занять, профілактики правопорушень та згубних звичок	А С	2	12-10	9-7	6-4</TD>	3-0
2.2.2.	Стан розвитку учнівського самоврядування	Участь дітей у різних формах учнівського самоврядування	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0

2.2.3.	Участь учнів у виховних заходах	Відсоток учнів від загальної кількості 100 – 80% – 12-10 79 – 60% – 9-7 59 – 40% – 6-4 39% і менше 3-0	Д А Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0
	Підсумок оцінювання рівня ефективності навчально-виховного процесу	Середнє арифметичне числових значень показників *			15-13	12-9	8-5	4-0
<b>3. Управління навчальним закладом</b>								
3.	Планування та контроль.							
3.1.1	Концепція розвитку навчального закладу	Відповідність концепції розвитку навчального закладу реалізації державної політики у галузі освіти	Д Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0
3.1.2	Планування діяльності навчального закладу	Дієвість і реальність планів, заходів спрямованих на розвиток закладу, взаємодія різних підрозділів закладу (методичних об'єднань, та ін.), у тому числі з органами учнівського та батьківського самоврядування	Д Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0
3.1.3.	Ефективність управлінських рішень	Аналіз ефективності прийнятих управлінських рішень (наказів, розпоряджень), їх відповідність діючим нормативним документам та дієвість	Д С	2	12-10	9-7	6-4	3-0

3.1.4.	Впровадження інноваційних технологій в управління закладом, інформаційне забезпечення діяльності закладу	Наявність сформованої нормативно-правової освітянської бази. Ефективність впровадження інноваційних управлінських технологій в навчально-виховний процес, рівень комп'ютеризації закладу, тощо	Д Б С	1	12-10	9-7	6-4	3-0
3.1.5.	Якість внутрішнього контролю.	Ефективність системи контролю з боку директора та його заступників	Д Б	2	12-10	9-7	6-4	3-0
3.1.6.	Ведення ділової документації	Дотримання Інструкції з ведення ділової документації: правильність оформлення класних журналів, книг контролю тощо.	Д	2	12-10	9-7	6-4	3-0
3.1.7.	Взаємодія з органами місцевого самоврядування, громадськістю (радою, учнівським комітетом, батьківським комітетом, піклувальною радою навчального закладу, та ін.).	Результативність співпраці та взаємодії громадських організацій, підприємств, установ та ін. із загальноосвітнім навчальним закладом (покращення матеріально-технічної бази, соціальний захист учасників навчально-виховного процесу, матеріальне заохочення, тощо)	Д А Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0

3.2.	Суспільний рейтинг навчального закладу	За відгуками батьків, учнів, випускників закладу, громадськості, керівників установ та організацій району (міста) щодо діяльності навчального закладу, рівень співробітництва та взаємоповаги між учасниками навчально-виховного процесу.	А Б С	2	12-10	9-7	6-4	3-0
	Підсумок оцінювання рівня управління навчальним закладом	Середнє арифметичне числових значень показників*			18-15	14-10	9-6	5-0

#### 4. Соціальний захист, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу.

4.1.	Створення умов для забезпечення прав і свобод учасників навчально-виховного процесу	Дотримання керівництвом закладу прав учасників навчально-виховного процесу, визначених у нормативно-правових актах, посадових обов'язках, угодах з працівниками; стан охоплення дітей навчанням; заходи, що вживаються для поліпшення ситуації	С Б Д А	1	12-10	9-7	6-4	3-0
4.2.	Забезпечення соціальної підтримки дітей-сиріт, дітей з мало-забезпечених сімей та інших учнів із соціально вразливих категорій	Стан здійснення зазначеної роботи	Д Б	1	12-10	9-7	6-4	3-0

4.3.	Організація медичного обслуговування учнів та педагогічних працівників	Систематичність, плановість, безоплатність та ін. Наявність медичної сестри, психолога	Д Б С	1	12-10	9-7	6-4	3-0
4.4.	Організація харчування учнів	Рівень організації харчування, дотримання норм харчування окремих категорій учнів (організація дієтичного харчування) тощо	Д Б С	2	12-10	9-7	6-4	3-0
4.5.	Стан дитячого травматизму	Наявність випадків, пов'язаних з дитячим травматизмом серед учнів під час навчально-виховного процесу; стан організації роботи щодо вивчення правил з техніки безпеки під час проведення уроків і позаурочних заходів	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
4.6.	Забезпечення умов для збереження здоров'я учнів	Створення умов для профілактики захворювань; рівень захворюваності учнів протягом навчального року; наявність медичної сестри, психолога	Д Б С	2	12-10	9-7	6-4	3-0
4.7.	Стан фізичного виховання (фізично-оздоровчі заходи, спортивно-масова робота тощо)	Створення умов для фізичного розвитку учнів. Аналіз плану спортивно-масової роботи закладу (у т.ч. участі у спортивних змаганнях районного, регіонального, всеукраїнського рівнів)	Д Б С	1	12-10	9-7	6-4	3-0

4.8.	Організація відпочинку та оздоровлення учнів, педагогічних працівників	Ступінь забезпечення реалізації програм з оздоровлення та відпочинку	Д	1	12-10	9-7	6-4	3-0
	Підсумок оцінювання рівня соціального захисту, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу	Середнє арифметичне числових значень показників *			15-13	12-9	8-5	4-0
<b>5. Додаткові напрями та показники освітньої діяльності, характерні для даного закладу</b>								
	Результативність освітньої діяльності навчального закладу	Сумарна кількість балів у розділах			62-52	51-35	34-20	19-0

#### Умовні позначення:

А – анкетування;  
 К – контрольні випробування (тестування, контрольні роботи, державна підсумкова атестація та ін.);

Б – бесіда;

С – спостереження;

Д – аналіз документації.

\* *Середнє арифметичне числових значень показників освітньої діяльності – середнє арифметичне добутоків кількості балів, отриманих при оцінюванні відповідного показника і коефіцієнта його значимості. (Наприклад: при оцінюванні ефективності навчально-виховного процесу загальноосвітній навчальний заклад отримав максимальну кількість балів – 12. Результативність освітньої діяльності за підсумками оцінювання ефективності навчально-виховного процесу:*

$$(12x1+12x1+12x2+12x1+12x1+12x2+12x1+12x1):8)$$



### Критерии оценки деятельности директора школы

На основі матеріалу навчального посібника: Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. Электронный ресурс:

<http://uchebnikfree.com/page/uchpidkasisitij/ist/ist-4-idz-ax235-nf-87.html>

Практика показывает, что от уровня работы руководителя в значительной степени зависит успешность работы всего школьного коллектива. Вот почему критерии оценки деятельности директора школы – важное средство повышения качества работы школы, они не только дают возможность объективно проанализировать работу руководителя школы, но и служат определенным ориентиром, эталоном, обеспечивая направление деятельности, распределение сил, пути совершенствования педагогического мастерства и уровня руководства администрации школы.

Закон об образовании ясно и четко определяет круг обязанностей директора школы. Он несет ответственность перед государством за организацию и качество учебно-воспитательной работы с учащимися, укрепление их здоровья и физическое развитие, повышение квалификации работников, связь школы с семьей, а также за хозяйственно-финансовое состояние школы.

Оценка деятельности руководителя школы определяется по:

- результатам работы школы;
- личному вкладу директора школы в организацию учебно-воспитательной работы;
- стилю его работы, специальной подготовке, организаторскому таланту.

Результаты работы школы. Аттестационная комиссия изучает результаты работы школы за последние годы на\* основе имеющихся актов проверки, а также при личном (!) ознакомлении с работой школьного коллектива, качеством знаний учащихся, уровнем их воспитанности, системой повышения квалификации учителей, уровнем уроков и воспитательных мероприятий.

Личный вклад директора школы в организацию учебно-воспитательного процесса.

Определяется качество работы директора с учителями, учениками, родителями и работа директора по созданию условий для успешного протекания учебно-воспитательного процесса.

### **1. Успешная работа директора школы с учительскими кадрами по совершенствованию их педагогического мастерства:**

- правильная расстановка учителей и классных руководителей;
- организация системы повышения квалификации учителей в школе;
- высокий уровень подготовки и проведения педагогических советов;
- индивидуальная помощь отдельным учителям.
- эффективность системы педагогического контроля (качество анализа уроков, воспитательных мероприятий лично директором и работа по исправлению отмеченных недостатков);
  - педагогическая целесообразность и действенность приказов, замечаний, указаний и рекомендаций директора, связанных с работой учителей;
  - умелая координация работы с заместителями, обеспечивающая совместную помощь учителям и рост профессионального мастерства заместителей директора.

### **2. Умелое руководство ученическим коллективом:**

- комплексное планирование воспитательной работы в школе, координация всех воспитательных мероприятий;
- работа по трудовому, нравственному, эстетическому и физическому воспитанию всех учащихся;
- действенность личного общения с отдельными учащимися в официальной и неофициальной обстановке, работа с трудными подростками;
- работа с талантливой молодежью по развитию их научных, технических и художественных дарований.

### **3. Эффективность работы директора с родителями учащихся и общественностью по воспитанию детей:**

- умелая организация педагогической пропаганды в школе и микрорайоне;
- активизация деятельности родительского комитета;
- связь с шефами и общественными организациями по организации досуга детей, созданию технических и спортивных баз, клубов, площадок, лагерей и т.д.;
- усиленная работа с отдельными родителями по воспитанию детей.

### **4. Создание необходимых условий для успешного протекания учебно-воспитательного процесса:**

- своевременное составление плана работы и четкое распределение обязанностей;
- обеспечение школы необходимым оборудованием, учебными пособиями, кабинетами и учебниками;

- четкая регламентация труда всех работников школы, ограничение вызовов, собраний, отчетности, дежурств;
- наличие в школе необходимого психологического микроклимата, системы требований и ответственности за порученное дело;
- дело взаимной помощи и доброжелательного отношения друг к другу;
- личная забота директора школы о выполнении закона о всеобщем, об охране здоровья и жизни детей, их питании, медицинском обслуживании, соблюдении норм техники безопасности.

Высокая культура руководства, стиля работы и личностных качеств директора школы:

- принципиальность, добросовестность и ответственность при исполнении служебных обязанностей;
- личная культура, общеобразовательная и профессиональная подготовка, постоянная работа над собой;

умение организовать коллектив, совместную деятельность администрации и общественных организаций по выполнению задач, стоящих перед школой, коллегиальность в управлении;

- выполнение норм педагогической этики, контактность, объективное отношение к кадрам, высокая требовательность, такт и забота о людях;
- личное педагогическое мастерство, стремление поделиться своими знаниями и умениями; умение увлечь коллектив творческими поисками;
- организаторские способности и умение использовать в интересах дела инициативу и предложение членов школьного коллектива;
- личное участие в начинаниях коллектива, лояльность, прямота, умение выполнять обещания;
- нормальные отношения в семье и быту; безупречная личная честность и порядочность.

Однако применять эти требования непросто. Механически нельзя анализировать работу ни учителя, ни администратора.

Руководитель школы – не святой человек. Могут быть и срывы, и неудачи, и ошибки, и обиды. Наконец, руководитель школы – это личность. Бывают и строгие, и мягкие натуры, свои особые подходы и т.д.

Оценка деятельности директора школы обязательно должна быть интегративной, комплексной. Она, как мы уже отмечали, должна учитывать и результаты учебно-воспитательного процесса, и уровень профессиональной компетентности руководителя, и его личностные качества, организаторские способности, педагогическое мастерство, и умение обеспечить нормальные хозяйственные условия, и создание в педагогическом коллективе благоприятного психологического микроклимата.

Только с учетом многих факторов можно дать по-настоящему правильную и объективную оценку сложной и разносторонней деятельности директора современной школы.

### Рейтинговая система оценки деятельности классного руководителя

(На основі досвіду В.А. Біткіної, директора МОУ СОШ №4, м. Гусь-Хрустальний Володимирської області Російської Федерації. Електронний ресурс: <http://menobr.ru/material/default.aspx?control=15&id=12516&catalogid=71>)

Введенная в рамках национального проекта «Образование» система материального стимулирования классных руководителей, позволила говорить об усилении их роли в воспитательной системе школы, повышении требований к воспитательной составляющей образовательного процесса.

При этом современное образование требует отказа от авторитарных форм побуждения к работе. Поиск новых способов стимулирования труда классного руководителя определяет иные подходы, заставляет дифференцированно оценивать работу специалиста.

Введение рейтинговой системы оценки деятельности классных руководителей позволяет решить следующие задачи:

- стимулировать повседневную системную работу классных руководителей;
- повысить их мотивацию к успешной деятельности;
- определить объективные критерии для выбора кандидатов на материальное стимулирование и поощрение, что актуально в рамках введения новой системы оплаты труда.

Рейтинг классных руководителей – это числовая персонафицированная характеристика труда воспитателя, отражающая, прежде всего, практический результат его работы и личный вклад в суммарный уровень образовательной подготовки ученика-выпускника.

Для чего нужен рейтинг? Это способ показать специалисту, что ему уже удалось и над чем еще требуется работать. Администрация ОУ с помощью этой методики, подсчитывая баллы по каждому критерию, может выявить самые успешные и самые проблемные направления работы классных руководителей.

При составлении рейтинга мы используем критерии оценки деятельности классного руководителя, принятые в рамках конкурса лучших учителей национального проекта «Образование» и скорректированные с учетом целей и задач школьной воспитательной системы.

В основу анализа эффективности деятельности классного руководителя положены критерии факта и критерии качества, разработанные в рамках реализации программы развития школы. Их можно конкретизировать, используя при анализе показатели результативности деятельности классного руководителя. По каждому критерию можно набрать определенное количество баллов в зависимости от наличия или отсутствия каждого из их показателей. Например, критерий «освоение учащимися образовательных стандартов» имеет три показателя. Соответственно по данному критерию можно набрать от 0 до 3 баллов. А критерий «сохранение здоровья школьников» имеет шесть показателей. Здесь педагог может набрать максимум 6 баллов. Оценка производится с разной периодичностью, и не только административно: некоторые критерии оценивают ученики – члены органа ученического самоуправления. При этом оценивают они не учителя, а результативность участия класса в традиционных конкурсах. Самооценка по основным критериям осуществляется классным руководителем в рамках ведения портфолио педагога.

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

Критерий	Показатель	Метод оценки	Периодичность	Ответственный
<b>Освоение учащимися образовательных стандартов</b>	Отсутствие фактов выбытия учащихся класса до получения основного общего образования	Анализ отчета по итогам учебного года	В конце учебного года	Заместитель директора по УВР
	Отсутствие условного перевода и второгодничества	Анализ отчета по итогам учебного года	В конце учебного года	Заместитель директора по УВР
	Отсутствие неуспевающих по итогам четверти	Анализ отчета по итогам учебной четверти	В конце четверти	Заместитель директора по УВР
<b>Высокий уровень обученности</b>	Сохранность «отличников»	Сравнительный анализ результатов промежуточной аттестации	В конце учебного года	Заместитель директора по УВР
	Положительная динамика доли учащихся, аттестованных на «4» и «5»	Сравнительный анализ результатов промежуточной аттестации	В конце учебного года	Заместитель директора по УВР
	Отсутствие учащихся с одной-двумя «3» и «4»	Анализ отчета по итогам учебного года	В конце учебного года	Заместитель директора по УВР

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Учебно-методическая поддержка УВП</b>	Стопроцентная обеспеченность учебниками	Итоги административного контроля	В начале учебного года	Заведующий библиотекой
	Стопроцентная обеспеченность бесплатными учебниками учащихся льготных категорий	Анализ отчета заведующего библиотекой	В начале учебного года	Социальный педагог
	Отсутствие задолженностей по библиотечному фонду	Анализ отчета заведующего библиотекой	В конце учебного года	Заведующий библиотекой
<b>Включенность в систему дополнительного образования</b>	Процент охвата учащихся системой дополнительного образования на уровне среднешкольного показателя и выше	Анализ журналов дополнительного образования, контроль посещаемости	Два раза в год	Заместитель директора по ВР
	Результативное участие в школьных и городских мероприятиях	Анализ воспитательной работы за год	В конце учебного года	Социальный педагог
	Организация экскурсий, походов, поездок	Наличие приказов	В конце учебного года	Заместитель директора по ВР

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Профилактика безнадзорности, беспризорности и правонарушений</b>	Отсутствие учащихся, систематически пропускающих учебные занятия	Анализ отчетов	Ежемесячно	Социальный педагог
	Снижение количества пропусков учебных занятий	Сравнительный анализ данных отчетов по итогам четвертей	Один раз в четверть	Социальный педагог
	Отсутствие учащихся, состоящих на внутришкольном учете, в ПДН, правонарушителей	Данные ПДН	Ежемесячно	Социальный педагог
	Отсутствие фактов безнадзорности, беспризорности	Анализ актов обследования социально опасных семей	В конце учебного года	Социальный педагог
	Организация отдыха социально незащищенных детей и детей категории «трудные»	Анализ отчетов о работе оздоровительного лагеря на базе школы	В конце смены	Начальник лагеря
	Охват системой дополнительного образования учащихся категории «трудные»	Контроль посещаемости	Постоянно	Заместитель директора по ВР

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Сохранение здоровья школьников</b>	Использование в воспитательном процессе здоровьесберегающих технологий	Анализ проводимых мероприятий	Ежегодно	Заместитель директора по ВР
	Соблюдение требований СанПиН, охраны труда и норм безопасности при организации воспитательного процесса	Анализ результатов административного контроля	Один раз в четверть	Заместитель директора по ВР
	Отсутствие случаев травматизма	Акты несчастных случаев	По факту	Заместитель директора по ВР
	Отсутствие фактов табакокурения, алкогольной и наркотической зависимости среди учащихся	Наблюдение за учащимися	Постоянно	Заместитель директора по ВР
	Охват детей горячим питанием на уровне среднешкольного показателя и выше при стабильной или положительной динамике	Сравнительный анализ данных по охвату питанием	Ежемесячно	Социальный педагог
	Своевременность постановки нуждающихся детей на бесплатное питание	Анализ приказов по постановке на бесплатное питание	По итогам года	Социальный педагог



### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Уровень общественной активности воспитанников</b>	Увеличение доли детей в активах классов, в «Активе учащихся» школы	Наблюдения	В конце учебного года	Заместитель директора по ВР
	Участие в реализации социально значимых проектов	Анализ воспитательной работы за год	В конце учебного года	Педагог-организатор
	Наличие учащихся – победителей различных конкурсов	Анализ воспитательной работы за год	В конце учебного года	Педагог-организатор
	Результативное участие в конкурсе «Класс года»	Анализ итогов конкурса	В конце учебного года	Актив учащихся
	Результативное участие в конкурсе «Наш пришкольный участок»	Анализ итогов конкурса	В конце учебного года	Актив учащихся
	Качество дежурства класса по школе	Анализ журнала дежурства	Один раз в полугодие	Актив учащихся
	<b>Развитие системы взаимодействия с родителями</b>	Средний процент посещаемости родительских собраний на уровне среднешкольного показателя и выше	Сравнительный анализ данных	По итогам года

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Развитие системы взаимодействия с родителями</b>	Реализация программы родительского всеобуча	Анализ планов воспитательной работы	По итогам года	Заместитель директора по ВР
	Проведение открытых классных часов, совместных мероприятий	Анализ планов воспитательной работы	По итогам года	Заместитель директора по ВР
<b>Качество работы с документацией</b>	Своевременность сдачи документации	Анализ отчетов по результатам проверки	По итогам четверти	Заместитель директора по УВР
	Отсутствие замечаний по ведению журналов, личных дел, дневников	Анализ отчетов по результатам проверки	По итогам проверок	Заместители директора по УВР и по ВР
<b>Качество программно-методического и технологического обеспечения воспитательного процесса</b>	Соответствие плана воспитательной работы в классном коллективе требованиям планирования	Анализ планов воспитательной работы классных коллективов	2 раза в год	Заместитель директора по ВР
	Целесообразность применения педагогических технологий	Собеседование с классными руководителями	В течение года	Заместитель директора по ВР

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Удовлетворенность учащихся и родителей</b>	Удовлетворенность качеством образовательных услуг	Анкетирование родителей (методика Андреевой А.А.)	Один раз в год	Заместитель директора по УВР
	Отсутствие оттока учащихся по причинам неудовлетворенности образовательным процессом	Анкетирование выбывающих семей	При выбытии	Заместитель директора по УВР
	Наличие позитивных отзывов родителей, воспитанников и выпускников школы	Анализ анкет, гостевой книги на сайте, публикаций в СМИ	Ежегодно	Заместитель директора по ВР
	Снижение количества жалоб в администрацию школы, отсутствие жалоб в вышестоящие организации	Анализ поступающих замечаний и предложений	По мере поступления	Директор
<b>Презентация и обобщение педагогического опыта</b>	Выступление на педагогических советах по вопросам воспитания, МО классных руководителей; наличие публикаций	Изучение портфолио учителя	По итогам года	Заместитель директора по ВР

### Критерии оценки эффективности деятельности классного руководителя

<b>Презентация и обобщение педагогического опыта</b>	Проведение открытых мероприятий для коллег, участие в семинарах, конференциях	Анализ недель взаимопосещений, программ семинаров, конференций	По итогам проведения	Заместитель директора по ВР
	Участие классного руководителя в конкурсах профессионального мастерства различного уровня	Анализ воспитательной работы	По итогам года	Заместитель директора по ВР

### **Примерные критерии оценки эффективности и результативности воспитывающей деятельности в образовательном учреждении**

На основі матеріалів освітнього порталу Ханті-Мансійського округу Російської Федерації.  
Електронний ресурс: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/23629/>

Под эффективностью воспитательной системы понимается действенность, результативность воспитательной работы, способность обеспечить достижение цели.

Эффективность определяют как отношение достигнутого результата к целевым ориентирам воспитательной деятельности.

#### **1. Социальное положение образовательного учреждения.**

• Показатели достижения критерия:

• Учет особенностей образовательного учреждения (микрорайона, города, региона) при составлении программы по воспитанию. Как в воспитывающей деятельности используются конкретные педагогические, социальные и культурные условия данного образовательного учреждения (его история и традиции, контингент воспитанников и их семей, педагогические кадры, предметная, природная и культурная среда ближайшего социума).

• Уровень удовлетворенности родителей информацией о социально – педагогических процессах в образовательном учреждении (по итогам социологических опросов и анкет).

• Реальное участие родителей и всех участников воспитательного процесса в формировании воспитательной программы (по итогам социологических опросов и анкет).

• Влияние ОУ на развитие образовательного пространства города.

• Ориентация на социальный заказ.

• Психологический и эмоциональный микроклимат в учительском коллективе, то есть отношения педагогов между собой и с администрацией школы, доминирующее настроение в коллективе, самочувствие человека в системе, отношение к образовательному учреждению выпускников, населения).

• Как формулирует педагогический коллектив цели и задачи воспитательной системы? (актуальность, педагогическая целесообразность, реальность, возможность измерить результат).

• Какова структура воспитательной системы, ее построение? (наличие центров, вокруг которых интегрируется воспитательный процесс, системные связи, воспитательное пространство, соотношение компонентов и частей). Особые отличия, неповторимые черты системы.

#### **2. Общее использование кадровых ресурсов.**

• Показатели достижения критерия:

• Укомплектованность кадрами по воспитанию (%).

• Использование ставок по назначению.

• Качество педагогического персонала по воспитывающей деятельности (соответствующее образование, стаж, опытность, аттестационные категории), профессионализм педагогов, являющийся гарантией высококачественного воспитания и эффективности воспитательной работы.

• Качественный анализ вакансий, оценка реальных возможностей по закрытию вакантных мест.

• Профессионализм администрации школы, который выражается в умении решать все возникающие проблемы путем управления.

• Рост научно-методического обеспечения ОУ.

• Технологическое обеспечение;

### **3. Уровень (качество) воспитанности детей.**

- Показатели достижения критерия:
- Результаты воспитанности учащихся по классам, параллелям, в целом по школе (по итогам промежуточного мониторинга). Показать динамику развития.
  - Уровень соответствия модели выпускника школы (по итогам диагностических методик).
  - Микроклимат в ученическом коллективе, а именно, взаимоотношения разновозрастных детских групп, мальчиков и девочек и т. д.

### **4. Личностное развитие и поведение учащихся.**

- Показатели достижения критерия:
- Уровень нравственного, культурного развития учеников (по результатам психологических тестов, социологических исследований).
  - Уровень социального развития ученика, готовность и умение взаимодействовать друг с другом в различных жизненных ситуациях, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, работать в группе и т. д. (по результатам психологического тестирования, социологического исследования).
  - Уровень социальной зрелости ученика как планируемый результат воспитательной работы школы (модель выпускника начальной школы, основной школы, старшей школы).
  - Наличие правонарушений, детей, состоящих на учете в КДН и ЗП, ИППН.
  - Частота нарушений правил поведения, Устава образовательных учреждений и т. д. (%).
  - Наличие отсева (количество).

### **5. Социальная адаптация выпускников.**

- Показатели достижения критерия:
- Самоопределение выпускников после школы, которое, в свою очередь, тоже свидетельствует о социальной зрелости личности.
  - Количество выпускников, продолживших обучение в системе высшего, средне-специального и начального профессионального образования.
  - Количество выпускников, устроившихся на работу.
  - Количество выпускников, не определившихся на обучение или работу в течение первого, второго... пятого года после обучения.

### **6. Материальная база образовательного учреждения.**

- Показатели достижения критерия:
- Наличие помещений для занятий внеурочной деятельностью.
- Достаточность оснащения научно-методическими разработками по воспитывающей деятельности (в помощь работникам, занимающимся воспитанием).
  - Наличие факторов изменения материальной базы, способствующей эффективности воспитательного процесса.

## Модель моніторингу діяльності навчального закладу

На основі досвіду Київського ліцею бізнесу з використання комплексної інформаційної системи „*LECOS*» (див.: Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С, 2004. – С. 129. – 145

### 1. Резюме

Якість освіти в Україні проголошено національним пріоритетом, передумовою безпеки держави, гарантією додержання міжнародних норм і вимог щодо реалізації права громадян на освіту<sup>15</sup>. Якість освіти вимірюється за допомогою відповідних моніторингових процедур – системи заходів щодо збирання, оброблення, аналізу та поширення інформації з метою відстеження стану й прогнозування розвитку об'єкта. Удосконалення системи оцінювання роботи навчальних закладів загалом і навчальних досягнень учнів зокрема є одним із основних засобів забезпечення якості освіти. За певних позитивних зрушень у цій сфері, що відбулися за останні роки, зокрема запровадження 12-бальної оцінної системи, експериментального зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів, державної атестації навчального закладу, наразі все ще не відпрацьована ефективна модель діагностики результатів, які продукує школа.

Моніторинг якості роботи навчального закладу вимагає розроблення об'єктивних критеріїв, використання відповідного інструментарію, встановлення адекватних процедур та організаційне й матеріально-технічне забезпечення, тобто проведення об'єктивного оцінювання ефективності роботи шкіл як адміністрацією ЗНЗ, так і органами управління освітою потребує інструментарію та технологічної підтримки.

У роботі викладено модель моніторингу якості роботи Київського ліцею бізнесу, визначено місце та роль сучасних інформаційних технологій у виробленні інструментарію і процедур його проведення, розкрито можливості використання результатів моніторингу для планування стратегії розвитку навчального закладу.

Досвід Київського ліцею бізнесу дав змогу запропонувати такі рекомендації для розв'язання проблеми відсутності на сучасному етапі інноваційної моніторингової моделі роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Рекомендація А. Створення національного банку даних з систематизованою моніторинговою інформацією, що стане інформаційною основою для порівняльного аналізу ефективності освітніх систем та якості шкільної освіти в цілому.

<sup>15</sup> Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р.

Рекомендація Б. Розроблення та запровадження нових інструментів для вимірювання результатів діяльності навчального закладу на основі комп'ютерних технологій.

Рекомендація В. Поширення досвіду Київського ліцею бізнесу щодо створення системи моніторингу якості роботи навчального закладу.

## 2. Вступ

Якість освіти є наріжним каменем реформування більшості освітніх систем. Одним із основних елементів забезпечення якості освіти є оцінювання ефективності роботи школи.

В Україні протягом останніх років зроблено вагомі кроки у цьому напрямі – розпочато процес удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень учнів, експериментально запроваджено зовнішнє стандартизоване оцінювання навчальних досягнень учнів (проект Міністерства освіти і науки та Міжнародного фонду «Відродження»), прийнято рішення про створення Національного та регіональних центрів тестування<sup>16</sup>, запроваджено державну атестацію навчальних закладів<sup>17</sup>. Водночас із прийняттям Державного стандарту базової і повної середньої освіти стала очевидною неефективність системи державного контролю за діяльністю навчальних закладів. Існує проблема невідповідності між застарілими методами оцінювання та новими освітніми цілями й результатами навчання, зумовленими зміною освітньої парадигми і потребами суспільства.

З огляду на це, наразі є потреба у вдосконаленні нинішнього визначення ефективності діяльності навчальних закладів, пошуку шляхів подолання недоліків, розробленні та впровадженні нових механізмів оцінювання. Вчені й педагоги-практики ведуть активний пошук у цьому напрямі. За останні роки в інноваційних навчальних закладах накопичено певний досвід, що потребує свого вивчення й узагальнення (зокрема, експерименти з атестації шкіл здійснюються в Полтавській і Харківській областях під керівництвом Г.В. Єльнікової, з моніторингу якості освіти – у м. Києві тощо).

У Київському ліцеї бізнесу також розроблена, пройшла становлення та успішно працює інноваційна модель моніторингу якості роботи навчального закладу, а державна атестація, здійснена у 2004 р.<sup>18</sup> з її застосуванням, свідчить про високу ефективність цієї методики.

<sup>16</sup> Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. за №1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти».

<sup>17</sup> Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних і позашкільних навчальних закладів, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 24.07. 2001 р. №553.

<sup>18</sup> Київський ліцей бізнесу оцінено „Атестований з відзнакою» наказом Головного управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації №151 від 22.04.2004 р.



### **3. Аналіз проблеми відсутності ефективної системи моніторингу роботи загальноосвітнього навчального закладу**

Основною формою державного контролю за діяльністю навчальних закладів є атестація, яка здійснюється відповідно до «Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», у редакції, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 16.08.2004 р. №658, не рідше ніж раз на 10 років.

Головними її завданнями є: перевірка виконання освітнім закладом законодавчої бази та нормативних документів з питань освіти і виховання; визначення реального потенціалу закладу й ефективності використання фінансових і матеріальних ресурсів, що виділяються на розвиток освіти; встановлення відповідності рівня освітньої підготовки школярів державним вимогам та стандартам.

Слід зазначити, що атестація своїм змістом, формою та методами проведення є новою формою державного контролю. Він здійснюється через атестаційну експертизу, яку проводять експертні комісії районних (міських) відділів (управлінь) освіти. Оцінюється освітній заклад відповідно до показників освітньої діяльності, передбачених «Орієнтовними критеріями оцінки загальноосвітніх навчальних закладів», які затверджені наказом МОН України від 06.06.03 №352. Однак одним із суттєвих утруднень, з якими сьогодні стикається управлінська ланка, є практичне оцінювання діяльності шкіл. На жаль, немає єдиного підходу до здійснення атестації. Часто вона ототожнюється лише з контролем і вважається заміною фронтальної перевірки навчального закладу, яка проводилася в попередні роки. Проте оцінювання ефективності роботи школи має ґрунтуватися на освітньому моніторингу як інноваційному інструментарію (засобі) ефективного управління школою та визначення якості освіти, оскільки контроль – це лише одна із функцій освітнього менеджменту.

Експертні комісії для оцінювання результатів експертизи використовують різноманітні методики на основі кваліметричного підходу, який дає змогу здійснювати кількісні вимірювання, але не забезпечує системного підходу як методологічної основи управління.

Важливим складником атестаційної експертизи відповідно до п. 14 «Порядку державної атестації» є внутрішньошкільне оцінювання, так званий самоаналіз освітньої діяльності закладу не менш ніж за 3 роки. Він містить основні відомості про стан матеріального, кадрового та навчально-методичного забезпечення, про організацію і здійснення навчально-виховного процесу тощо. Єдиної методики для здійснення такого «внутрішнього» самооцінювання теж немає. Навчальні заклади самостійно обирають шляхи оцінювання ефективності власної освітньої діяльності. Здебільшого використовується описова характеристика діяльності закладу, доповнена таблицями, схемами і цикло-

грамами. Однак така моніторингова модель нетехнологізована, що утруднює оперування даними поза закладом з метою аналізу та визначення ефективності його діяльності порівняно з іншими школами.

Навчальним закладам при проведенні «внутрішнього» моніторингу, не зумовленого атестаційною експертизою, теж доводиться самостійно обирати напрями моніторингових досліджень, розробляти критерії та показники, опрацьовувати й аналізувати отриману інформацію і приймати управлінські рішення. Однак слід визнати, що далеко не кожний учитель (і навіть навчально-виховний заклад) здатний самостійно впоратися з цим завданням.

Отже, нинішня система «зовнішнього» та «внутрішнього» оцінювання школи все ще є недосконалою внаслідок дії кількох чинників:

- різна в тлумаченні термінологія, що визначає показники, за якими оцінюється діяльність школи;
- не враховано в оцінюванні показники, які виявляються значущими;
- не визначено процедури оцінювання й отримання його результатів;
- різне сприйняття оцінок значущості тих чи інших показників членами експертної комісії й адміністрацією закладу;
- відсутність єдиного підходу до отримання результатів атестації, а отже, неможливість їх порівняння з аналогічними закладами, відслідковування динаміки ефективності роботи школи за певний період.

Здебільшого ні експертні комісії, ні адміністрації шкіл не мають спеціального програмного забезпечення для проведення оцінювання. Сьогодні програмно-методичне забезпечення атестації навчальних закладів є недостатнім, що призводить на місцях до проведення горезвісних фронтальних перевірок. Працівники органів управління освітою і керівники шкіл потребують розроблення конкретних методик проведення атестації та моделей моніторингу діяльності освітніх закладів, які реалізуються завдяки апробованим технологіям і мають специфічну технічну підтримку та програмне забезпечення.

Інноваційна модель моніторингу якості освіти, розроблена в Київському ліцеї бізнесу, засвідчила свою ефективність під час проведення державної атестації ліцею і може розглядатись як вагомий крок до створення національної системи моніторингу якості освіти.

### ***3.1. Модель моніторингу освітньої діяльності Київського ліцею бізнесу***

Як відомо, педагогічний моніторинг – це система відбору, оброблення, аналізу та збереження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне тривале відстеження її стану, подальшу корекцію навчально-виховного процесу та прогнозування розвитку освітньої системи.

У ліцеї розроблена, успішно запроваджена й упродовж п'яти років працює інноваційна модель моніторингу якості роботи навчального закладу (рис. 1).

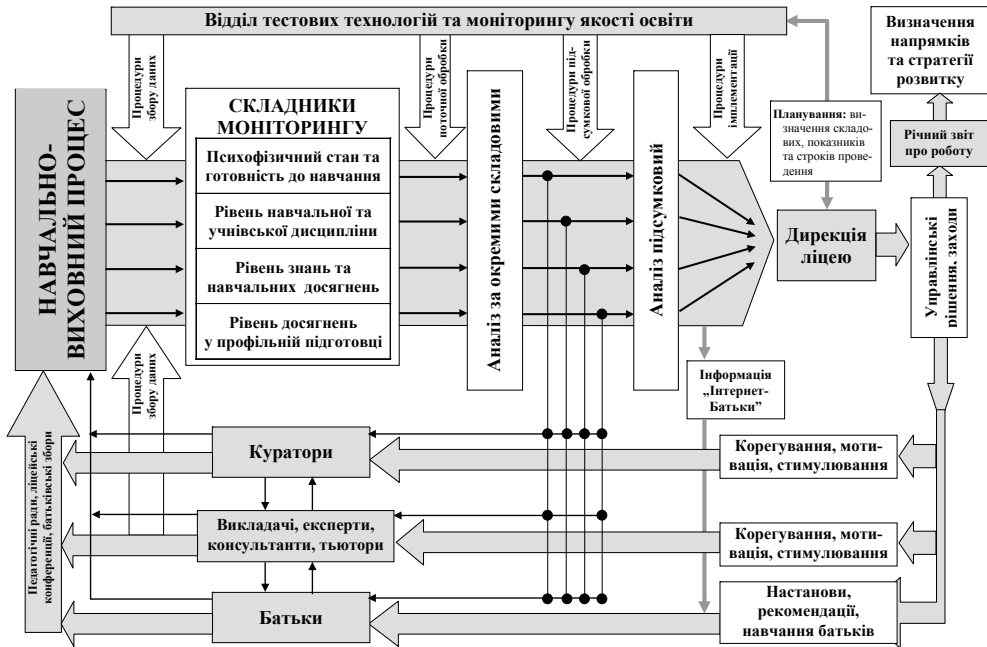


Рис. 1. Модель моніторингу якості навчально-виховного процесу в ліцеї

Використання моніторингу передбачає визначення об'єкта (для нас це діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу) та вироблення актуальних знань про стан об'єкта з метою забезпечення його розвитку. Моніторинг у ліцеї виконує інформаційну, діагностичну, коригувальну та управлінську функції.

Об'єктивні дані та неупереджений аналіз можна отримати лише тоді, коли процедури моніторингу здійснює «зовнішня» служба. Саме тому в ліцеї було створено відділ тестових технологій і моніторингу якості освіти, який здійснює моніторингові дослідження.

Основними складниками моніторингу є:

Складник моніторингу організації навчального-виховного процесу.

**Проводяться дослідження стану здоров'я та загальної функціональної готовності учнів до навчання в ліцеї. Дані накопичуються за такими напрямками:**

- результати соціально-психологічних обстежень ліцеїстів;
- показники психофізичного розвитку та стану функціональних систем організму;
- експертна оцінка успішності та активності, стану уваги учнів; дані медичного супроводу ліцеїстів.

З урахуванням результатів цього складника моніторингу відбувається поділ учнів на класи, на групи для занять фізкультурою, організація виховної та спортивної роботи тощо.

Важливими показниками навчально-виховного процесу є рівень навчальної та учнівської дисципліни, зокрема відвідування занять кожним учнем, наявність заохочень і порушень в учнів, активність у життєдіяльності ліцею. Така інформація збирається й накопичується щоденно. Аналіз даних здійснюється з інтервалом у два тижні, підсумкові показники узагальнюються стосовно кожного учня, класу, паралелі. Проміжок часу може бути різним – за тиждень, місяць, семестр і повний навчальний рік. Оперативна інформація щодня висвітлюється на сайті ліцею, батьки мають змогу щоденно відслідковувати поведінку й навчальні досягнення своєї дитини завдяки системі «Батьки – Інтернет».

### **Складник моніторингу освітніх результатів**

Вимірювання навчальних досягнень учнів проводиться з активним використанням тестових технологій: за допомогою стандартизованих завдань, розроблених вчителями відповідно до уніфікованих процедур опрацювання результатів оцінювання. Крім вхідного, поточного і тематичного тестування, яке проводять учителі, тричі на рік здійснюється внутрішнє «незалежне» директорське оцінювання рівня навченості учнів за тестами, які укладають методисти відділу тестування ліцею. Окремо здійснюються дослідження щодо рівня досягнень учнів у профільній підготовці. Використовуються різноманітні рейтинги, експертні оцінювання та тестування.

Результати всіх складників моніторингу накопичуються упродовж усього періоду навчання учня і дають змогу відслідковувати індивідуальну освітню траєкторію ліцеїстів.

### **Складник стратегічного розвитку та прогнозу**

Результати моніторингу навчально-виховної діяльності ліцею обговорюються на оперативних адміністративних нарадах, у структурних підрозділах, виносяться на засідання педагогічних рад і батьківські збори. Дані моніторингу надають об'єктивну інформацію для прийняття обґрунтованих управлінських рішень адміністрації, організації коригувальної роботи як з учнями, так і вчителями з підвищення їхньої мотивації та педагогічної майстерності. Систематичне оцінювання й моніторинг є підставою для планування стратегії і запорукою розвитку навчального закладу.

Далі ми детальніше зупинимося на описі моніторингової моделі ліцею бізнесу. Важливою передумовою її реалізації є запровадження спеціальної комплексної інформаційної системи.

#### ***3.1.1. Комплексна інформаційна система «LECOS»***

У Київському ліцеї бізнесу з метою практичної реалізації моніторингової моделі розроблено та впроваджено комплексну інформаційну систему (КІС), що забезпечує здійснення систематичного оцінювання і моніторингу навчально-виховного процесу та його результатів.

Комплексна інформаційна система (КІС «LECOS») ліцею – це система збирання, зберігання та оброблення значної кількості різних видів інформації, що

стосуються організації навчального процесу та показників роботи кожного учня [4, 7].

- Для створення та функціонування комплексної інформаційної системи ліцею КІС «LECOS» було здійснено низку організаційних заходів:

- створено департамент інформаційно-технічного забезпечення і супроводу діяльності, складником якого є відділ моніторингу якості освіти й тестування;

- розроблено нормативні документи, зокрема положення про роботу КІСу, відповідні функціональні обов'язки й додатки до контрактів співробітників;

- постійно проводиться навчання педпрацівників, як використовувати комп'ютерні технології та виконувати процедури моніторингового дослідження. Особлива увага приділяється роз'яснювальній роботі щодо значення системи, залежності її ефективності від своєчасності та якості подання даних кожним співробітником;

окремих заходів потребувало створення відповідної матеріально-технічної бази та програмного забезпечення для здійснення управлінської діяльності, якого на ринку освітньої продукції практично немає.

Отже, КІС «LECOS» є апаратно-програмним комплексом. Апаратна частина базується на елементах локальної комп'ютерної мережі ліцею. Мережу складають сервер для зберігання загального масиву даних, робочі місця окремих співробітників, комп'ютерний клас для викладачів та Інтернет-сервер.

До програмного забезпечення, розробленого співробітниками ліцею з урахуванням особливостей діяльності відповідних посадовців, належать дев'ять функціональних автоматизованих робочих місць (АРМ) та дві підсистеми (рис. 2).

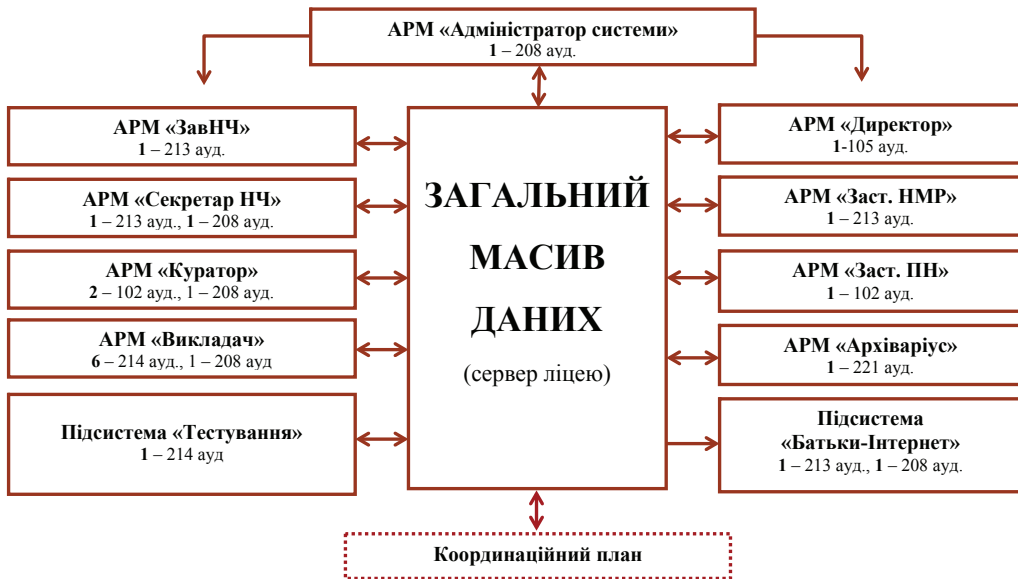


Рис. 2. Склад КІС «LECOS» та її розміщення в ліцеї

Проблема введення значних обсягів потокової інформації в нашому випадку розв'язується шляхом розподілення цієї роботи між конкретними співробітниками відповідно до їхніх функціональних обов'язків. У нормативних документах з роботи КІСу велика увага приділяється питанням якості інформації та термінам її надання, а до інтерфейсу програмного забезпечення ставиться вимога мінімізації необхідного для її введення часу.

Зараз функціонують усі зазначені на малюнку АРМи та обидві підсистеми. В стадії розроблення знаходиться нова підсистема «Координаційний план». Надалі розвиток системи ми бачимо у створенні програмних засобів «Учень», «Лікар», «Психофізична підготовка» тощо.

АРМ «ЗавНЧ» [6]. За допомогою АРМ «ЗавНЧ» заступник директора з навчальної роботи складає навчальний план з урахуванням різних варіантів навчальних програм, розподіляє посади та навчальне навантаження між співробітниками, складає тарифікаційні списки, розклади уроків та веде облік замінив уроків, готує місячні табелі обліку робочого часу співробітників ліцею.

АРМ «Секретар НЧ». Найважливішою функцією цього АРМу є ведення електронного варіанта алфавітної книги навчального закладу. Кожен учень при вступі до ліцею вноситься до цієї алфавітної книги й отримує унікальний код. Саме до цього коду в подальшому прив'язуються будь-які дані про учня. До функцій, що виконує цей АРМ, також належать внесення даних обліку відвідування та порушень дисципліни з облікових карток викладачів, підготування щоденних та узагальнених (за вибраний період) звітів про стан відвідування уроків та поведінки учнів – це дуже важливий матеріал для моніторингових спостережень.

АРМ «Куратор». За допомогою АРМу куратор паралелі класів веде всю інформацію про учнів та їхніх батьків, вносить дані про відвідування учнями уроків і порушення дисципліни, відзначає заохочення учнів та виховні заходи.

АРМ «Викладач». У цьому АРМі викладачі-предметники ведуть планування навчальної роботи, вносять оцінки за предметами. Завдяки цьому створюється можливість проведення аналізу стану рівня знань із предмета.

АРМ «Директор». Директор є найголовнішим споживачем інформації щодо навчального закладу, тому його АРМ – це програма, яка відповідає на найбільшу кількість запитів, що стосуються усіх напрямів діяльності ліцею. Крім того, до цього АРМу входить підсистема, що забезпечує роботу секретаря директора: база даних співробітників, накази про співробітників, облік робочого часу тощо.

АРМ «Заступник директора з НМР». Цей АРМ забезпечує підтримку заступника директора з методичної роботи: планування власної роботи та викладачів, контроль за планувальною та звітною документацією, аналіз стану викладання предметів, підготування звітів тощо.

АРМ «Заступник директора з профільного навчання». АРМ призначений для вдосконалення роботи департаменту початкового управлінського підготування – організації та проведення профкурсів, ліцейських ігор, диспутів тощо.

АРМ «Архіваріус» допомагає накопичувати, систематизувати та робити легкодоступними для всіх співробітників різні види документів: планів, звітів, творчих напрацювань викладачів і ліцеїстів тощо.

Підсистема тестування. В Київському ліцеї бізнесу вже кілька років ведеться дослідницька робота з упровадження в навчальний процес науково обґрунтованого тестування рівня учнівських знань як певної локальної системи для середнього загальноосвітнього навчального закладу [3].

- Система тестування має такі характеристики:
  - форма організації тестування – бланкова з комп’ютерним опрацюванням результатів;
  - форма зберігання бази тестових матеріалів – комп’ютерна з друком на паперовому носії (банк тестів);
  - кількість навчальних предметів, з яких проводиться тестування – 15;
  - обсяг бази тестових завдань – 8979;
- оброблення результатів – комп’ютерне з аналізом як результатів тестування, так і якості тестових матеріалів;

Усі роботи з організації та проведення тестувань виконує структурний підрозділ ліцею – відділ тестування. Інформаційні потоки в процесі роботи відділу тестування зображені на рис. 3.

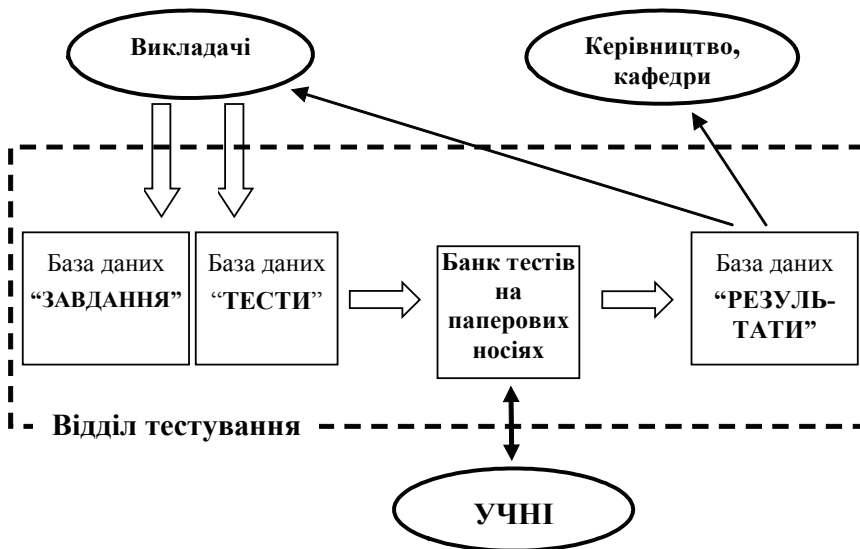


Рис. 3. Інформаційні потоки відділу тестування

Напрацювання співробітників ліцею з використання тестових технологій розповсюджувалися в середніх загальноосвітніх закладах України в межах проекту «Пілотні школи» Інституту засобів навчання АПН України.

Підсистема «Батьки-Інтернет» призначена для передання батькам потокової та узагальненої інформації про стан відвідування занять, поведінки та навчальних досягнень їхніх дітей. Наша система дає змогу щоденно оперативно (до кінця робочого дня) готувати експрес-звіти стосовно кожного учня та виносити їх на ліцейський сайт (рис. 4).

Київський ліцей бізнесу

Бурик Наталія, 08-А клас, 29.09.2003

Інформаційна система "LECOS"

РОЗКЛАД ЗАНЯТЬ			Присутність на уроках	Результати тестування	Зауваження викладачів	Зауваження куратора
Пари	Предмети	Викладачі				
1	Хімія	Лисенко К.Г.	так	-	-	
2	Історія України	Корнієнко В.В.	так	-	-	
3	Геометрія	Гриневич М.М.	так	5	-	
4	-	-	-	-	-	

Рис. 4. Зразок щоденного експрес-звіту для батьків

Така інформація носить конфіденційний характер і надається батькам за відповідним паролем стосовно тільки їхніх дітей.

### 3.1.2. Моніторинг організації навчального-виховного процесу

Очевидним є те, що такий аспект кінцевого результату роботи навчального закладу, як якість знань учнів, значною мірою залежить від того, як вони відвідують заняття та працюють на уроках. Кожний учитель знає, що коли хтось з учнів не відвідує заняття або порушує дисципліну на уроках, це впливає на якість його знань.



Саме для того, щоб правильно побудувати роботу з кожним учнем (чи стосовно дисципліни, чи розуміння того або іншого предмета), ми й розробили, впровадили та відпрацювали в ліцеї технологію проведення моніторингу таких показників стану навчально-виховного процесу, як відвідування занять і порушення навчальної дисципліни.

Запроваджено такі види моніторингу:

1) поточний із порівняннями результатів з сумарними результатами попередніх періодів;

2) підсумковий із порівняннями результатів за попередній період.

Оптимальним часовим відрізком для проведення поточного моніторингу цих показників вважаємо двотижневий період, а для підсумкових – піврічний і річний. Загальний річний графік проведення моніторингу складається з 18 етапів і має такий вигляд (рис. 5).

№ етапу	Вересень		Жовтень		Листопад		Грудень		Січень		Лютий		Березень		Квітень		Травень	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1.		1 без порів																
2.			1 з 1															
3.				1 з 2														
4.					1 з 3													
5.						1 з 4												
6.							1 з 5											
7.								1 з 6										
8.									2									
9.										1 з 8								
10.											1 з 9							
11.												1 з 10						
12.													1 з 11					
13.														1 з 12				
14.															1 з 13			
15.																1 з 14		
16.																	1 з 15	
17.																		2
18.																		2

Рис. 5. Річний графік проведення моніторингу окремих показників стану навчально-виховного процесу

Відповідними нормативними документами ліцею чітко встановлюються процедури проведення кожного з видів та етапів моніторингу.

Процедури поточного моніторингу

№	Види робіт	Терміни	Виконавці
1.	Отримання показників (індивідуальних та класних) відвідування занять і порушень дисципліни за визначений проміжок часу, підготування початкового варіанту документа	З 12.00 до 14.00 першого понеділка після закінчення запланованого проміжку часу	Адміністратор КІСу «LECOS»

№	Види робіт	Терміни	Виконавці
2.	Аналітичне опрацювання результатів (стосовно учнів, класів, ліцею)	З 14.00 до 16.00 першого понеділка після закінчення запланованого проміжку часу	Методист-аналітик
3.	Обговорення та прийняття рішень за результатами моніторингу відвідування занять і порушень дисципліни учнями	З 16.00 до 17.00 першого понеділка після закінчення запланованого проміжку часу	Керівник департаменту державного стандарту освіти
4.	Доведення прийнятих рішень до відома учнів та їхніх батьків	Учням – на ліцейській годині у перший вівторок після закінчення запланованого проміжку часу; батькам – через кураторів або по системі «Батьки –Інтернет»	Керівник департаменту державного стандарту освіти
5.	Аналітичне опрацювання результатів відвідування уроків і порушень дисципліни учнями	З 9.00 до 10.00 у перший вівторок після закінчення запланованого проміжку часу	Методист-аналітик
6.	Аналіз результатів відвідування уроків і порушень дисципліни учнями та прийняття адміністративних рішень щодо кураторів та викладачів	На нараді в директора у перший вівторок після закінчення запланованого проміжку часу	Директор ліцею
7.	Доведення прийнятих рішень до відома кураторів і викладачів	Вівторок-середа після закінчення запланованого проміжку часу	Навчальна частина
8.	Занесення даних про прийнятті стосовно учнів рішення до КІСу	Вівторок-середа після закінчення запланованого проміжку часу	Куратори класів

### Процедури підсумкових моніторингів

№	Види робіт	Терміни	Виконавці
1.	Отримання показників (індивідуальних і класних) відвідування занять і порушень дисципліни за встановлений проміжок часу, підготування початкового варіанту документа	Етап №8 – перший день після закінчення семестру, етапи №17 – 18 – перший день після закінчення навчального року	Адміністратор КІСу «LECOS»
2.	Аналітичне опрацювання результатів	Етап №8 – перша декада січня, етапи №17 – 18 – перша декада червня	Методист-аналітик
3.	Обговорення результатів і прийняття управлінських рішень	Етап №8 – перша декада січня, етапи №17 – 18 – перша декада червня	Директор ліцею, керівники департаментів

№	Види робіт	Терміни	Виконавці
4.	Доведення прийнятих рішень до відома співробітників	На підсумкових педрадах	Директор ліцею

### **Аналіз результатів і прийняття рішень**

Як приклад аналізу наведемо стандартизований підсумковий документ для другого етапу моніторингу цього навчального року – дані за два перші тижні жовтня та їх порівняння з даними двох попередніх тижнів (додаток 1).

Адміністрація ліцею за цими даними має змогу:

1) визначити реальний стан відвідування занять, наявність заохочень і порушень дисципліни як для класів, паралелей, ліцею загалом, так і для кожного ліцеїста зокрема, відслідкувати динаміку їх змін упродовж досліджуваного періоду;

2) з'ясувати причини та визначити «зони тривоги» стосовно ліцеїстів і співробітників;

3) прийняти обґрунтовані управлінські рішення щодо ліцеїстів і співробітників (кураторів, викладачів).

#### ***3.1.3. Моніторинг рівня навчальних досягнень ліцеїстів***

Одним з найбільш дієвих засобів вимірювання рівня знань і досягнень учнів є тестування – метод, в якому застосовуються однакові досліди щодо великої кількості індивідів зі статистичним обробленням результатів та визначеними еталонами оцінок. Його використання дає змогу оперативної й надійно проводити вимірювання рівня знань і приймати необхідні управлінські рішення для підвищення якості навчання. Тому об'єктивні показники рівня учнівських знань у нашому ліцеї отримуються завдяки використанню тестових технологій. Накопичення даних за цими показниками та їх порівняння виконується за допомогою підсистеми тестування у КІС «LECOS».

У ліцеї упродовж останніх років використовуються три види стандартизованих тестувань:

1) поточне – терміни проведення та зміст навчального матеріалу за окремими частинами теми, що вивчається, визначає викладач за власним бажанням і потребою;

2) тематичне – зміст навчального матеріалу охоплює одну або кілька тем, термін проведення визначає викладач відповідно до календарно-тематичного планування, проведення тематичного тестування є обов'язковим при тематичному оцінюванні;

3) директорське – проводиться за планом керівництва ліцею тричі на рік: вересень – діагностичне, грудень – семестрове, квітень – річне.

Якщо перші два види тестувань є елементами управління навчальним процесом на рівні викладачів, то третій вид, директорське, – це вже елемент загального контролю та управління навчальним процесом на рівні адміністрації.

### **Особливості організації директорських тестувань**

Директорські тестування у своїй організації мають три особливості.

Перша полягає в тому, що тестування проводиться не за окремими навчальними предметами, а за комплексними тестами з груп споріднених предметів. Комплекси тестів вибрані так:

- 1) гуманітарний – українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія;
- 2) математичний – алгебра, геометрія, інформатика;
- 3) природничий – біологія, географія, фізика, хімія;
- 4) іноземних мов – англійська мова, друга іноземна мова.

Кількість завдань з кожного предмета в комплексах та відведений на директорське тестування час визначені так:

<b>Час</b>	<b>1. Гуманітарний</b>	<b>2. Математичний</b>	<b>3. Природничий</b>	<b>4. Іноземних мов</b>
<b>1-ша пів-пара, 40 хв</b>	Історія України – 20 завдань Всесвітня історія – 20 завдань	Геометрія – 15 завдань Інформатика – 20 завдань	Біологія – 20 завдань Хімія – 20 завдань	Англійська мова – 50 завдань
<b>2-га пів-пара, 40 хв</b>	Українська література – 15 завдань Українська мова – 15 завдань Зарубіжна література – 15 завдань	Алгебра – 25 завдань	Географія – 20 завдань Фізика – 20 завдань	Друга іноземна мова (або додаткова англійська) – 50 завдань

Друга особливість полягає в тому, що терміни проведення всіх директорських тестувань та обсяги навчальних матеріалів, що виносяться на тестування, встановлені заздалегідь у річному графіку (на рис. 6: Г, М, П та І – перші літери відповідних комплексів предметів):

Класи	Вересень	Ж	Л	Грудень		С	Л	Б	Квітень			
8	Г М П			Г М П І					Г М П І			
9	Г М П			Г М П І						Г М П І		
10	Г М П			Г М П І					Г М П І			
11	Г М П І				Г М П І						Г М П І	
Навчальний матеріал	За попередній рік навчання			За I півріччя до 01.12		За I півріччя до 15.12			За I-III чверті		За 8-9 класи	За 10-11 класи

Рис. 6. Річний графік директорських тестувань

Третя особливість директорських тестувань полягає у внесенні до них елементу зовнішнього впливу, незалежності від співробітників, оскільки в цьому разі контролю підлягає не тільки рівень навчальних учнівських досягнень учнів, а й якість викладацької роботи. Тому, готуючи тестові матеріали, викладачі тільки рекомендують до занесення в тести тих тестових завдань, які відповідають обсягу та змісту запланованого на момент проведення тестування навчального матеріалу. Самі ж тести складають співробітники відділу тестування із запропонованих викладачами тестових завдань (з надлишком у 1,5 раза). Це забезпечує певну закритість тестів від викладачів-предметників.

## Оцінювання результатів директорських тестувань

Широке масове використання тестових технологій вимагає значної уваги до інтерпретації їх результатів порівняно з традиційними методами контролю знань. Наш досвід п'ятирічної роботи з тестами показав, що вони працюють «жорсткіше», оскільки вимагають від учнів конкретних знань зі значно ширшого кола питань, ніж звичайні опитування та контрольні роботи. Тому нами вироблена певна шкала оцінювання різниці між результатами тестування та оцінками у класних журналах (рис. 7).



Рис. 7. Шкала оцінювання різниці між результатами тестування та оцінками у класних журналах

Причини значної різниці між оцінками за тестами та у класних журналах (тестова оцінка відрізняється на 2,5 бала в менший бік або на 1 бал у більший) визначаються так:

1. Порушення процедури тестування.
  - 1.1. Попереднє ознайомлення учнів з тестовими матеріалами.
  - 1.2. Допомога вчителів в процесі тестування.
  - 1.3. Обмін інформацією між учнями під час тестування.
  - 1.4. Неправильне визначення необхідного часу для тестування.
2. Невідповідність тестових матеріалів рівню вимог викладання предмета.
  - 2.1. Невідповідність змісту навчального матеріалу.
  - 2.2. Завищена складність тестових матеріалів.
  - 2.3. Занижена складність тестових матеріалів.
  - 2.4. Невідповідність обсягу тестових матеріалів обсягові вивченого навчального матеріалу.
3. Невідповідність оцінок за журналами рівню навчальних досягнень учнів: завищені або занижені оцінки в журналах.

Як бачимо, для прийняття певних управлінських рішень за підсумками тестувань необхідно забезпечити надійність їх результатів. Це передусім вимагає якісного підготування тестових матеріалів учителем і методистом відділу та організації забезпечення точної процедури тестування.

Для наочності читання та аналізу результатів тестування ми використовуємо технологію «семафор-таблиць», в яких оцінки виділяються кольорами: **6,5**

балів та менше – червоний (тривога), **6,5 і більше та менше 7,5 балів** – жовтий (звернути увагу), **7,5 балів та більше** – зелений (норма). Співвідношення між вибраними діапазонами кольорів та 12-бальною шкалою оцінок зображено на рис. 8.



Рис. 8. Розподіл кольорів на 12-бальній шкалі оцінок

### Аналіз результатів та прийняття рішень

За результатами директорських тестувань відділ тестових технологій складає аналітичну довідку, яка, крім загальної таблиці результатів (рис. 9), містить таблиці індивідуальних результатів усіх учнів (рис. 10) та таблицю оцінки якості роботи викладачів (рис. 11).

### ЗАГАЛЬНА ТАБЛИЦЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИРЕКТОРСЬКОГО ТЕСТУВАННЯ 8 – 10 класів у квітні 2004 р.

Клас	Показник	Історія	Укр	Всесвіт	ЗарЛіт	УкрЛіт	УкрМова	ГУМАНІТ	Алгебра	Геометр	МАТЕМАТ	Біологія	Географія	Фізика	Хімія	ПРИРОД	РАЗОМ
6-А	ТЕСТ	6,56	7,13	6,24	7,00	9,24	7,63	8,53	7,06	7,80	7,68	8,91	7,50	6,56	7,66	7,70	
	Журнал	8,45	8,55	8,55	9,00	8,73	8,72	7,85	7,88	7,87	8,73	8,18	8,12	8,58	8,40	8,30	
	різниця	-1,90	-1,42	-0,31	-2,30	0,51	-1,08	0,68	-0,82	-0,07	-1,05	0,73	-0,62	-2,02	-0,74	-0,63	
9-А	ТЕСТ	6,52	6,65	6,77	8,31	6,42	7,37	8,39	7,00	7,70	7,15	7,78	6,67	6,74	7,09	7,38	
	Журнал	7,81	8,28	8,76	8,66	7,97	8,30	7,58	7,00	7,29	8,55	8,61	7,00	7,13	7,82	7,80	
	різниця	-1,29	-1,43	-1,99	-0,35	0,45	-0,92	0,81	0,00	0,41	-1,40	-0,83	-0,33	-0,39	-0,74	-0,42	
9-Б	ТЕСТ	6,53	6,50	7,30	7,83	8,30	7,29	7,36	6,88	7,13	7,59	8,00	6,78	7,26	7,41	7,28	
	Журнал	7,72	7,94	8,54	8,18	8,09	8,09	7,63	7,00	7,32	8,31	7,87	7,37	6,53	7,52	7,64	
	різниця	-1,19	-1,44	-1,24	-0,35	0,21	-0,80	-0,25	-0,12	-0,19	-0,72	0,13	-0,59	0,73	-0,11	-0,37	
10-А	ТЕСТ	7,00	7,74	6,91	8,26	8,63	7,75	8,25	7,00	7,63	7,83	7,67	7,83	6,58	7,48	7,62	
	Журнал	8,31	8,65	8,16	7,88	7,88	8,18	7,62	7,46	7,54	8,62	9,19	8,15	6,76	8,18	7,97	
	різниця	-1,31	-0,91	-1,25	0,38	0,95	-0,43	0,63	-0,46	0,09	-0,79	-1,52	-0,32	-0,18	-0,70	-0,35	
10-Б	ТЕСТ	6,72	6,68	6,64	8,60	9,48	7,62	7,27	6,77	7,02	7,35	6,65	8,00	6,22	6,81	7,15	
	Журнал	8,39	8,46	7,82	8,32	8,22	8,24	7,36	7,21	7,29	8,26	8,46	8,50	6,43	7,91	7,81	
	різниця	-1,67	-1,78	-1,18	0,28	1,26	-0,62	-0,09	-0,44	-0,27	-0,91	-1,81	-0,50	-1,21	-1,11	-0,66	
10-В	ТЕСТ	6,59	6,18	8,09	6,82	8,64	7,26	7,59	6,82	7,21	6,83	6,53	8,06	5,39	6,70	7,06	
	Журнал	8,70	8,67	8,19	8,00	8,00	8,31	7,38	7,36	7,37	8,46	8,85	8,41	7,76	8,37	8,02	
	різниця	-2,11	-2,49	-0,10	-1,18	0,64	-1,05	0,21	-0,54	-0,17	-1,63	-2,32	-0,35	-2,37	-1,67	-0,96	
РАЗОМ	ТЕСТ	6,65	6,65	7,33	7,80	8,62	7,49	7,90	6,92	7,41	7,41	7,59	7,47	6,29	7,19		
	Журнал	8,23	8,43	8,34	8,39	8,15	8,31	7,57	7,32	7,44	8,49	8,53	7,93	7,20	8,03		
	різниця	-1,58	-1,58	-1,01	-0,59	0,67	-0,82	0,33	-0,40	-0,03	-1,08	-0,94	-0,46	-0,91	-0,84		

Рис. 9. Зразок підсумкового документа «Загальна таблиця результатів директорського тестування»

**РЕЗУЛЬТАТИ ДИРЕКТОРСЬКОГО ТЕСТУВАННЯ 11-Б клас, грудень 2003 р.**

Прізвище	ГІМАНА-ТИЧНИЙ КОМПЛЕКС	Історія України	Всесвітня історія	Зарубіжна літерат.	Україн. літерат.	Україн. мова	ПРИРОД-НИЧИЙ КОМПЛЕКС	Біологія	Фізика	Хімія	МАТЕМАТИЧНИЙ КОМПЛЕКС	РАЗОМ
Султанський Павло	7	4	9	9	7	7	7	7	7	8	11	8,3
Мороз Максим	7	4	5	8	7	5	9	9	8	9		8,0
Кавецький Павло	8	7	8	8	11	5	9	10	8	9	6	7,7
Білігучук Влад.	7	4	4	9	7	9	7	4	7	8	6	6,7
Ряваський О.	7	3	8	5	7	10	7	7	7	7	6	6,7
Свіщенко Сергій	10	7	12	11	8	10	4	3	7	4	6	6,7
Король Дмитро	8	5	8	8	7	11	5	7	7	4		6,5
Морозенко Ірїя	7	3	7	11	7	5	7	9	7	4	5	6,3
Бабюк Юрій	8	4	7	10	9	8	5	9	4	4	5	6,0
Корченко Віталій	8	7	7	12	10	3	5	7	7	3	5	6,0
Швайколев Артур	7	3	3	10	7	7	5	8	4	5		6,0
Явчегій Роман	7	5	4	5	9	9	4	4	4	4	6	5,7
Ласенко Олександр	4	4	5	2	4	4	7	7	7	8		5,5
Лозоватська Ірина	7	4	7	7	9	5	4	5	3	4		5,5
Зубовська Дар'я	7	4	8	8	7	5	4	4	3	4	4	5,0
Гельченко Владис	3	1	3	4	3	5	7	8	7	4	5	5,0
Сай-Бондар Олена	5	2	4	8	8	5	5	5	7	4	5	5,0
Доношко Олександр	4	2	3	4	7	4	5	4	5	7	5	4,7
Маслова Тетяна	5	5	4	2	2	10	4	4	4	7	5	4,7
Тарасенко О.	7	4	8	3	5	9	3	4	1	2	4	4,7
Васильева В.	5	2	5	4	10	4	4	3	5	7		4,5
Бондаренко Ірїя	4	2	5	5	7	3	4	4	4	3	5	4,3
Сокол Константин	4	4	7	4	8	2	4	4	3	7	5	4,3
Анчев Віктор	4	7	3	1	5	4	3	3	4	4	5	4,0
Савченко Олександр	3	2	3	2	7	4					5	4,0

Рис. 10. Зразок підсумкового документа «Результати директорського тестування класу»

**Аналіз відповідності за викладачами  
(з сортуванням за результатами)**

Викладач	Рівень навченості за тестами	Відповідність журналу
Піщанська І.І.	9,86 – високий	Високий рівень за журналом 8,23 підтверджується
Слухай В.О.	9,55 – високий	Високий рівень за журналом 8,05 підтверджується
Гриневич М.М.	7,73 – високий	Середній рівень за журналом 7,49 підтверджується
Онїщенко Л.М.	7,52 – високий	Високий рівень за журналом 8,40 підтверджується
Розборська Л.В.	7,50 – високий	Високий рівень за журналом 8,49 підтверджується
Лавінський М.С.	7,49 – середній	Середній рівень за журналом 7,40 підтверджується
Пінчук О.П.	7,34 – середній	Середній рівень за журналом 7,33 підтверджується
Панченко В.Г.	7,01 – середній	Високий рівень за журналом 8,28 не підтверджується
Кривошапова С.А.	6,59 – середній	Високий рівень за журналом 8,52 заперечується

Рис. 11. Зразок підсумкового документа щодо відповідності результатів директорського тестування оцінкам за класними журналами



За результатами директорських тестувань адміністрація ліцею

1) визначає реальний стан навчального процесу за основними показниками та динаміку його змін протягом досліджуваного періоду;

2) визначає «зони тривоги» стосовно якості викладацької роботи, рівня знань і досягнень ліцеїстів і з'ясовує їх причини;

3) приймає необхідні обґрунтовані управлінські рішення щодо підвищення якості навчання ліцеїстів та роботи викладачів.

Крім того, результати тестувань дають ґрунтовну основу для організації коригувальної роботи як з учнями (додаткові заняття з окремих тем, індивідуальні консультації з певних тем і питань), так і з вчителями – стан викладання предметів обговорюється на предметних кафедрах, визначаються способи покращення викладання та підвищення педагогічної майстерності. Систематичне накопичення даних стимулює вчителів до професійного розвитку, пошуку та запровадження ефективних методик навчання тощо.

### ***3.1.4. Стратегічний розвиток і прогноз***

Педагоги-практики та науковці, які досліджують питання оцінювання, під час конференцій і семінарів<sup>19</sup> неодноразово відзначали, що шкільний моніторинг переважно зосереджений на обробленні отриманої інформації та практично не виконує своєї домінантної функції – управлінської, тобто коригування та прогнозування результатів, визначення стратегії розвитку закладу.

Проведення постійного моніторингу стану навчально-виховного процесу створює можливість нового підходу до процесу планування роботи навчального закладу та залучення до нього усіх суб'єктів освітньої діяльності, вироблення стратегії розвитку.

Відповідно до Інструкції з ведення ділової документації в загальноосвітніх навчальних закладах I – III ступенів річний план роботи є одним із основних документів. Але практика показує, що навіть найкращим чином на початку навчального року складений річний (або координаційний) план роботи навчального закладу в більшості випадків є стратегічним, описовим, тобто «неживим» документом. Він не враховує поточний стан справ (поява нових, коригування або відміна запланованих раніше заходів), необхідність виконання певних коригувальних управлінських дій упродовж навчального року. Аналіз наукової літератури показав: більшість авторів сходиться на думці, що, враховуючи необхідність модернізації річного планування діяльності ЗНЗ на сучасному етапі розвитку освіти, потрібно розглядати його на основі системного підходу як методологічної основи керування та з використанням НІТ [4].

<sup>19</sup> Семінари, що проходили в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та методика рівний – рівному» в м. Києві, Львові, Дніпропетровську.

У Київському ліцеї бізнесу спроектовано, розробляється та впроваджується програмний засіб «Координаційний план» як компонент комплексної інформаційної системи «LECOS». Він встановлюється на робочих місцях усіх керівників підрозділів і забезпечує основні вимоги для реалізації координаційного плану роботи ліцею як «живого» документа спільної платформи дій для всіх учасників навчально-виховного процесу. Відбувається динамічне планування та контроль роботи (уточнення складених раніше заходів, створення нових) упродовж усього навчального року, отримання дієвих поточних планів роботи закладу – на тиждень та місяць (додаток 2).

Ми поділяємо висновок Г. Єльнікової [1], що особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішень, оскільки сам моніторинг є елементом системи інформаційного забезпечення компетентних управлінських рішень. У нашому ліцеї управлінський вплив здійснюється з метою підвищення якості навчально-виховного процесу. «Єдиний спосіб підвищити якість шкільництва, на думку Д. Гопкінза [2], це заохотити вчителів до розвитку їхньої педагогічної майстерності, щоб вони разом свідомо й систематично впроваджували власні ідеї й ідеї своїх колег. Цьому й слугує оцінювання для розвитку школи».

#### **4. Перелік рекомендацій**

Досвід Київського ліцею дав змогу запропонувати рекомендації для розв'язання проблеми відсутності на сучасному етапі інноваційної моніторингової моделі роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Рекомендація А. Створення національного банку даних із систематизованою моніторинговою інформацією, що становитиме інформаційну основу для порівняльного аналізу ефективності освітніх систем та якості шкільної освіти загалом.

Рекомендація Б. Розроблення та запровадження нових інструментів для вимірювання результатів діяльності навчального закладу на основі комп'ютерних технологій.

Рекомендація В. Поширення досвіду Київського ліцею бізнесу щодо створення системи моніторингу якості роботи навчального закладу.

#### **5. Опис рекомендацій**

Рекомендація А. Створення національного банку даних з систематизованою моніторинговою інформацією що становитиме інформаційну основу для порівняльного аналізу ефективності освітніх систем та якості шкільної освіти загалом.

Система інформаційно-аналітичної діяльності є основним інструментом управління. Про співвідношення освітніх цілей і результатів можна робити висновок не за окремими фактами, а на основі всієї сукупності отриманої управлінської інформації, точніше, на основі комплексного аналізу інформації, яка отримана з різних джерел. Ця проблема є не лише внутрішньошкільною чи муніципальною; вона має загальнодержавний характер. Тому необхідним є створення централізованої системи оцінювання різноманітних показників, характеристик розвитку педагогічної системи та дослідження сторонніх чинників впливу, методик і технологій визначення ефективності освітньої діяльності.

З цією метою слід створити національний банк даних із систематизованою інформацією про результати державної атестації закладів, їх самоаналізом, даними центрів незалежного тестування щодо навчальних досягнень учнів в Україні тощо.

Рекомендація Б. Розроблення та запровадження нових інструментів для вимірювання результатів діяльності навчального закладу на основі комп'ютерних технологій.

До таких інструментів насамперед слід віднести:

- локальні системи тестування навчальних закладів, науково обґрунтовані і з використанням вітчизняного та зарубіжного досвіду запровадження тестових технологій;

- системи накопичення та оброблення поточної інформації за різними напрямками діяльності навчального закладу;

- методики аналізу різних показників та оцінювання роботи закладу як за окремими компонентами його діяльності, так і загалом.

Ця рекомендація стосується формування державного замовлення науковим установам на розроблення технологій та методик моніторингових досліджень, а бізнесовим структурам – на розроблення відповідних програмних засобів.

Рекомендація В. Поширення досвіду Київського ліцею бізнесу щодо створення системи моніторингу якості роботи навчального закладу.

Ця рекомендація пропонується з огляду на успішну апробацію інноваційної моделі моніторингу якості роботи Київського ліцею бізнесу, що може розглядатися як база для створення національної системи моніторингу якості освіти.

Для організації дієвого моніторингу якості роботи навчального закладу необхідним є реалізація низки таких організаційних, технічних та управлінських заходів, зокрема:

- розроблення нормативних документів з організації роботи;
- формування сучасної матеріально-технічної бази створення та необхідного програмного забезпечення;

- створення локальної комп'ютерної мережі закладу для запровадження комплексної інформаційної системи як основного інструмента моніторингу;
- підготування педагогічного персоналу до використання комп'ютерної інформаційної системи, особливо підсистеми тестування навчальних досягнень учнів;
- створення та систематичне поповнення бази тестових завдань з усіх навчальних предметів для вимірювання рівня знань і навчальних досягнень учнів.

Для запровадження в інших навчальних закладах такого складника моніторингу, як система вимірювання рівня знань і навчальних досягнень на основі тестових технологій, можливі три варіанти:

- передаються база тестових матеріалів та інструментарій оброблення результатів (програмні засоби); цей варіант доцільний тоді, коли предметна область навчання нового закладу повністю збігається з нашою;
- передається повний комплект функцій системи тестування – для навчальних закладів, які мають фінансові можливості підтримувати систему та предметна область навчання яких значно відрізняється від нашої;
- третій варіант є проміжним між двома попередніми: ліцей залишається провідним в реалізації технології організації процесу тестування та оброблення результатів, але інший («супровідний») навчальний заклад повністю розв'язує проблеми, які стосуються предметної області тестування – розробляє власну базу тестових завдань.

При виборі методу моніторингового дослідження – вимірювання чи експертне оцінювання – в управлінні навчально-виховним процесом перевагу слід віддавати першому. Експериментальна діяльність ліцею стосовно моніторингу якості роботи навчального закладу свідчить, що результати прямих вимірювань легше піддаються статистичному опрацюванню, дозволяють значною мірою технологізувати процес збирання й оброблення даних, процедури їх аналізу, забезпечуючи вищий рівень об'єктивності результатів.

Об'єднання навчальних закладів, які використовують нашу систему, створює можливість організації районного або міського осередку використання сучасних технологій для якісного контролю рівня знань учнів та підготовки спеціалістів. Така мережа шкіл може стати початковою ланкою в загальнодержавній системі стандартизованого контролю рівня знань і досягнень учнів 8 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

## Висновки

Експериментальна діяльність Київського ліцею бізнесу щодо розроблення і запровадження моніторингу якості роботи навчального закладу однозначно свідчить про важливість систематичного оцінювання освітньої діяльності як для об'єктивної інформації для прийняття поточних управлінських рішень, забезпечення розвитку ліцею, так і для відслідковування індивідуальної освітньої траєкторії учнів.

Безсумнівним висновком також є те, що необхідною передумовою систематичного моніторингу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах є кардинальне оновлення їхньої матеріально-технічної бази, забезпечення технічними та програмними засобами для використання сучасних інформаційних технологій.

Запропоновані рекомендації потребують подальшого широкого обговорення з науковими структурами, педагогічною громадою, представниками бізнесу (розроблення комп'ютерних програмних засобів) для пошуку ефективних шляхів їх запровадження.

## Список основної використаної літератури

1. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент. Науково-методичний посібник. – Харків: Гімназія, 1999. – 160 с.
2. Гопкінз Дейвід. Оцінювання для розвитку школи. Пер. з англ. Галини Вець. – Львів: Літопис, 2003. – 256 с.
3. Леонський В.Д., Лавінський М.С., Паращенко Л.І. «Організація тестування у загальноосвітньому навчальному закладі». Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка. – К., 2001. – 72 с.
4. Лунячек В.Е. Елементи технології управління сучасною школою: Наук.-метод. посіб. – 4-е вид., доп. – Х.: Гімназія, 2001. – 112 с.
5. Паращенко Л.І. Жити і вчитися в Україні // Практико-орієнтований посібник. – К.: Веселка, 2000. – 178 с.
6. Паращенко Л.І., Леонський В.Д. «АРМ завуча школи» вдосконалюється // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №2. – С. 22 – 27.
7. Паращенко Л.І., Леонський В.Д. Інформаційні технології в управлінні ліцеєм // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – №6. – С. 36 – 38.
8. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
9. Додатки

**Стан відвідування занять і навчальної дисципліни  
за 2 тижні з 4 жовтня 2004 р.**

КЛАС	ПРОПУЩЕНО		ПОВАЖНІ		НЕПОВАЖНІ		ЗАПІЗ- НЕННЯ	ЗАУВАЖЕННЯ
	ГОДИН	% ВІДВІДУ- ВАННЯ	ГОДИН	%	ГОДИН	%		
08-А	60	97,2	58	96,7	2	3,3	1	10
08-Б	48	97,8	40	83,3	8	16,7	4	15
09-А	52	97,6	48	92,3	4	7,7	1	7
09-Б	66	96,9	60	90,9	6	9,1	1	10
10-А	60	97,2	60	100	0	0,0	4	8
10-Б	56	97,4	48	85,7	8	14,3	2	17
11-А	72	96,7	66	91,7	6	8,3	1	14
11-Б	80	96,3	68	85,0	12	15,0	3	13
11-В	92	95,7	80	87,0	12	13,0	2	8
<b>ЛІЦЕЙ</b>	<b>586</b>		<b>528</b>		<b>58</b>		<b>19 – 15,7%</b>	<b>102 – 84,3%</b>
<b>%</b>	<b>97,0%</b>		<b>90,3%</b>		<b>9,7%</b>		<b>121</b>	
<b>на 1 учня про- тягом тижня</b>	<b>70 хв</b>		<b>-</b>		<b>-</b>		<b>15 хв</b>	
<b>Показники за попередні 2 тижні</b>								
<b>ЛІЦЕЙ</b>	<b>620</b>		<b>558</b>		<b>62</b>		<b>33 – 30,0%</b>	<b>77 – 70,0%</b>
<b>%%</b>	<b>96,6%</b>		<b>90,0%</b>		<b>10,0%</b>		<b>110</b>	
<b>на 1 учня про- тягом тижня</b>	<b>74 хв</b>		<b>-</b>		<b>-</b>		<b>13 хв</b>	

**Оправдальні документи**

<b>ВИДИ ДОКУМЕНТІВ</b>	<b>ГОДИНИ</b>	<b>ВІДСОТКИ</b>
Довідка лікарняної установи	324	61,4
Довідка лікаря ліцею	28	5,3
Наказ по ліцею	48	9,1
Заява батьків	128	24,2
<b>Разом</b>	<b>528</b>	<b>100</b>

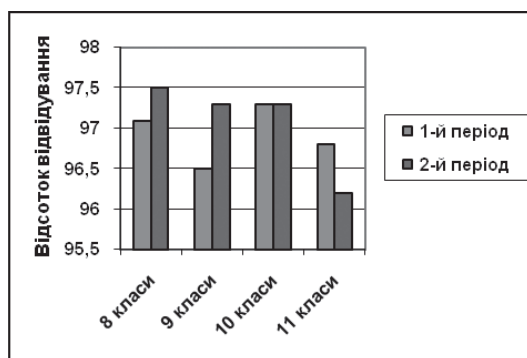
## Аналіз результатів

Аналізувалися результати порівняно із загальними результатами попередніх двох тижнів за станом на 04.10.2004 р.

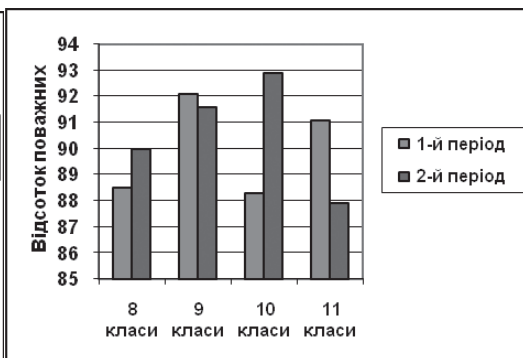
1. Покращилися показники реального відвідування занять: **97,0%** проти **96,6%** – зменшення на 0,4%; **70** хв пропусків на одного учня протягом тижня проти **74** хв.

Найвищий відсоток відвідування занять у 8-Б класі, а найнижчий – у 11-В. Розподіл відсотка відвідування занять за паралелями (діаграма 1):

Місце	Паралель	Відсоток відвідування	Куратори
1	8	97,5 (покращення на 0,4%)	Вахович О.В.
2 – 3	9	97,3 (покращення на 0,8%)	Стеблецька Н.А.
2 – 3	10	97,3 (без змін)	Модягіна Н.В.
4	11	96,2 (погіршення на 0,6%)	Запорожець Л.О., Піцик В.В.



Діаграма 1.



Діаграма 2.

Індивідуальні результати учнів «групи тривоги» за показником неповажні пропуски:

ГОДИНИ	ПРІЗВИЩЕ УЧНЯ	КЛАС
12	Белов Євген	11-В
8	Злотник Сергій	10-Б
8	Дудніков Дмитро	8-Б

2. Незначно покращилася робота кураторів з оправдальними документами учнів щодо пропусків уроків – **90,3%** проти **90,0%**, отже, пропуски без поважних причин становлять близько **10%** від усіх пропущених учнями годин.

Найвищий відсоток поважних причин у 8-А класі, а найнижчий – у 8-Б. Розподіл відсотка поважних причин за паралелями (діаграма 2):

МІСЦЕ	ПАРАЛЕЛЬ	ВІДСОТОК ПОВАЖНИХ ПРИЧИН	КУРАТОРИ
1	10	92,9% (покращення на 4,6%)	Модягіна Н.В.
2	9	91,6% (погіршення на 0,5%)	Стеблецька Н.А.
3	8	90,0% (покращення на 1,5%)	Вахович О.В.
4	11	87,9% (погіршення на 3,2%)	Запорожець Л.О.

Деяке зниження відсотків поважних причин спостерігається на всіх паралелях, крім 10-х класів. Серед поважних причин пропусків занять перше місце посідає хвороба учнів – **66,7%** (за довідками лікарняних установ і лікаря ліцею), на другому місці офіційні довідки батьків – **24,2%**.

3. Дещо знизився рівень учнівської дисципліни – **0,24** проти **0,22** порушень на одного учня протягом тижня, при цьому змінилося співвідношення між окремими показниками: зменшення запізнень **15,7%** та збільшення зауважень викладачів до **84,3%** від усіх порушень.

Найкращі показники стану навчальної дисципліни у 9-А класі, а найгірші – у 8-Б. Індивідуальні результати учнів «групи тривоги» за показником порушення дисципліни:

КІЛЬКІСТЬ ПОРУШЕНЬ	ПРИЗВИЩЕ УЧНЯ	КЛАС
8	Більчик Олександр	08-Б
5	Сотнікова Маріанна	08-Б
4	Сторожук Анастасія	09-Б

Додаток 2.

### Програмний засіб «Координаційний план»

Редагування заходу

До заходу 1-го рівня: Управління навчальним процесом

Назва

Термін виконання

Задіяні структури

- Департамент держстандарту
- Департамент ПочУП
- Департамент ІТЗ
- Директорат

Відповідальні особи

- Зінченко О.І.
- Коритко Л.В.
- Корнієнко В.В.
- Кривошапова С.А.
- Лисенко К.Г.
- Лисенко Н.П.
- Махова І.В.
- Муратова Н.М.
- Нідзельська В.М.
- Оніщенко Л.М.
- Петькун О.Ф.
- Пінчук О.П.
- Піщанська І.Л.
- Поважнюк Н.В.
- Полаятайо Е.Л.
- Розборська Л.В.
- Тігова Т.І.
- Хилько Н.І.
- Шихненко К.І.

Виконавці

Задіяні учні

- 08-А
- 08-Б
- 09-А
- 09-Б
- 10-А
- 10-Б
- 11-А
- 11-Б
- 11-В

всі учні всіх класів

Департамент держстандарту (Каф. гуманіт. дисципл.)

Департамент держстандарту (Навчальна частина)

Департамент держстандарту (Каф. математ. та інфо)

Департамент держстандарту (Каф. природн. дисципл.)

Департамент держстандарту (Каф. іноземних мов)

Департамент держстандарту (Каф. спеціалізацій)

Департамент держстандарту (Каф. спеціалізацій)

План заходу

Дата здачі плану

Звіт про захід

Дата здачі звіту

Одне з робочих вікон програмного засобу



**КООРДИНАЦІЙНИЙ ПЛАН на 2004-2005 н.р.**

№№	ЗАХОДИ 1-го рівня	ЗАХОДИ 2-го рівня	ЗАХОДИ 3-го рівня	ТЕРМНИ ПРОВЕДЕННЯ	ВІДПОВІДАЛЬНІ ОСОБИ	ВИКОНАВЦІ	ДАТИ ЗДАЧІ ПЛАНІВ/ЗВІТІВ
1	Програма "Учитель"	--	--	Протягом року постійно	Лисенко Н.П., Пиданська І.Л.,		Звіт: 15.06.2005
2	--	Атестація педагогів	--	В період з 01.09.2004 по 30.04.2005	Лисенко Н.П.,		План: 27.08.2004
3	--	Начально-методична робота	--	В період з 01.09.2004 по 10.06.2005	Пиданська І.Л.,		План: 27.08.2004, Звіт: 15.06.2005
4	--	--	Школа передового педагогічного досвіду	В період з 01.09.2004 по 31.05.2005	Пиданська І.Л.,	Дудар Т.В., Охупенко Л.М., Петлюк О.Ф., Швачук О.П.,	
5	Програма "Обдарована дитина"	--	--	Протягом року постійно	Лисенко Н.П., Пиданська І.Л.,		
6	Експериментальна та пошукова робота	--	--	Протягом року постійно	Андруховель П.М., Леонський В.Д.,	Зиченко О.П., Лавинський М.С., Тетер Ю.М.,	
7	Інформаційно-технічне забезпечення	--	--	Протягом року постійно	Леонський В.В.,		Звіт: 15.06.2005
8	--	Проведення директорських тестувань (ДТести)	--	В період з 01.09.2004 по 30.04.2005	Леонський В.Д.,	Лавинський М.С.,	
9	--	--	1-ше директорське тестування (8-11 кл.)	В період з 01.09.2004 по 30.09.2004	Лавинський М.С.,		
10	--	--	2-ге директорське тестування (8-10 кл.)	В період з 15.10.2004 по 20.11.2004	Лавинський М.С.,		
11	--	--	3-тє директорське тестування (11 кл.)	В період з 15.11.2004 по 20.12.2004	Лавинський М.С.,		
12	--	--	4-тє директорське тестування (8-11 кл.)	В період з 15.03.2005 по 30.04.2005	Лавинський М.С.,		
13	--	Підготовка шкільських вчителів	--	Протягом року постійно	Леонський В.Д.,	Леонський В.В.,	Звіт: 15.06.2005
14	--	--	Альманах "Видерманш" Збірка робіт учнівської науково-практичної конференції	В період з 01.10.2004 по 01.06.2005	Кришопанова С.А.,	Леонський В.В.,	
15	--	--	--	В період з 01.02.2005 по 10.06.2005	Леонська Г.І., Леонський В.В.,		
16	Здоров'я шкільної родини	--	--	Протягом року постійно	Гайдак О.О., Гетман В.О., Карпенко Л.А.,		Звіт: 15.06.2005
17	Технічна безпека та охорона праці	--	--	Протягом року постійно	Нефедов Б.Б., Нидельська В.М., Парашенко Л.І.,		Звіт: 15.06.2005

Фрагмент вихідного документа «Річний план»

**ПЛАН ЗАХОДУ  
"Проведення директорських тестувань (ДТести)"**

№№	ЗМІСТ ПУНКТУ	ТЕРМНИ ПРОВЕДЕННЯ	ВІДПОВІДАЛЬНІ ОСОБИ	ВИКОНАВЦІ
1	Підготовка тестових матеріалів до ДТест-1	Жовтень 2003 р.	Лавинський М.С.,	Леонський В.В.,
2	Складання графіку проведення ДТест-1	В період з 03.11.2003 по 09.11.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
3	Проведення ДТест-1	В період з 10.11.2003 по 22.11.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
4	Обробка результатів та складання аналітичного звіту ДТест-1	В період з 17.11.2003 по 29.11.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С., Леонський В.В.,
5	Підготовка тестових матеріалів до ДТест-2	Листопад 2003 р.	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С., Леонський В.В.,
6	Складання графіку проведення ДТест-2	Тиждень з 24.11.2003 по 30.11.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
7	Проведення ДТест-2	В період з 01.12.2003 по 13.12.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
8	Обробка результатів та складання аналітичного звіту ДТест-2	В період з 08.12.2003 по 20.12.2003	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С., Леонський В.В.,
9	Підготовка тестових матеріалів до ДТест-3	В період з 12.01.2004 по 20.03.2004	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С., Леонський В.В.,
10	Складання графіку проведення ДТест-3	В період з 15.03.2004 по 20.03.2004	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
11	Проведення ДТест-3	В період з 22.03.2004 по 03.04.2004	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С.,
12	Обробка результатів та складання аналітичного звіту ДТест-3	В період з 29.03.2004 по 10.04.2004	Лавинський М.С.,	Лавинський М.С., Леонський В.В.,

Фрагмент вихідного документа «План заходу»

Нормативні і дорадчі документи з педагогічного оцінювання,  
що стосуються інтерпретації та презентації результатів оцінювання.  
(фрагменти)

ETS STANDARDS FOR QUALITY AND FAIRNESS  
(ETS Стандарти Якості та Справедливості)

**Chapter 9. Cut Scores, Scaling, and Equating Purpose**

The purpose of this chapter is to help ensure that assessments will use score-reporting scales that are meaningful. If ETS participates in a cut-score study, it will use rational, clearly described procedures. Assessments that are meant to be linked to other assessments will have a level of comparability commensurate with the use(s) made of the scores.

**Standard 9.1**

Use reporting scales for scores or other assessment results that are appropriate for the intended purpose of the assessment and that discourage misinterpretations. Provide a rationale for the reporting scale(s) selected.

**Standard 9.2**

If results on different assessments or on different forms of an assessment are to be treated as though they were equivalent or comparable, use appropriate linking or equating methodologies.

**Standard 9.3**

Describe the equating or other linking studies that were done in sufficient detail to allow knowledgeable people to evaluate and replicate the studies. Describe the limitations of linking studies done when the linked assessments are not alternate forms of the same assessment.

**Standard 9.4**

Check the stability of the reporting scale whenever assessment or population characteristics change significantly. If scores or other assessment results are no longer equivalent, take steps to minimize misinterpretations. Check the stability of the reporting scale periodically, if appropriate use of the scores or other assessment results depends on the stability of the scale.

**Standard 9.5**

If ETS is involved in designing a cut-score study, provide users with the information they need to choose an appropriate methodology, and describe the logical and/or empirical evidence supporting the classifications made on the basis of the cut score.

**Standard 9.6**

For a cut-score study, use an appropriate data-gathering plan, choose appropriate sample(s) of raters from relevant populations, and train the raters in the method they will use. Document the study in sufficient detail to allow knowledgeable people to evaluate and replicate the study.

**Chapter 11. Reporting Assessment Results**

**Purpose**

The purpose of this chapter is to help ensure that ETS will provide correct, understandable scores or other assessment results and appropriate interpretive information to recipients.

**Standard 11.1**

Establish, document, and follow procedures to ensure the accuracy of scoring. Monitor scoring errors and correct sources of error.

### Standard 11.2

Explain the meaning of the score scale to recipients. Provide users with the information they need to evaluate the characteristics and meaning of the scaled scores, or any reported raw scores, or other assessment results.

### Standard 11.3

Provide information that minimizes the possibility of misinterpretation of individual assessment results, or results for groups. Warn intended recipients of limitations and likely misinterpretations of the reporting scale.

### Standard 11.4

Provide recipients with an appropriate frame of reference for evaluating the performance represented by test takers' scores or other assessment results.

### Standard 11.5

If the program reports normative scores, select norm groups that are meaningful for score users. Describe the norm group(s) and the norming studies in sufficient detail to allow score users to determine the relevance of the norms for local test takers, and to allow knowledgeable people to evaluate and replicate the studies. Update the norming studies if the results become outdated or misleading.

### Standard 11.6

Present score information or other assessment results about population subgroups in a way that encourages correct interpretation and use.

## КОДЕКС СПРАВЕДЛИВОГО ТЕСТУВАННЯ В ОСВІТІ

### В. Адміністрування тестів та розрахунок тестових балів

В-5. Надати процедури, матеріали та рекомендації для розрахунку тестових балів і для моніторингу точності процесу розрахунку. Якщо за розрахунок тестових балів несе відповідальність розробник тесту, забезпечити відповідний тренінг для осіб, що будуть розраховувати тестові бали.	В-5. Якщо за підрахунок тестових балів відповідає користувач тесту, провести відповідний тренінг для осіб, що будуть підраховувати тестові бали, забезпечити та перевірити точність процесу підрахунку.
В-6. Виправити помилки, які впливають на інтерпретацію тестових балів, та негайно повідомити виправлені результати.	В-6. Виправити помилки, які впливають на результат підрахунку тестових балів, та негайно повідомити про виправлення.
В-7. Розробити та впровадити процедури для забезпечення конфіденційності тестових балів.	В-7. Розробити та впровадити процедури для забезпечення конфіденційності тестових балів.

### С. Звітність та інтерпретація результатів

РОЗРОБНИКИ ТЕСТІВ	КОРИСТУВАЧІ ТЕСТІВ
Розробники тестів мають повідомляти точні результати тестування та надавати користувачам тестів інформацію, яка допомагатиме їм правильно інтерпретувати результати тестування.	Користувачі тестів повинні повідомляти результати тестування точно і чітко.

<p>С-1. Надавати інформацію для обґрунтування рекомендованих інтерпретацій результатів, включаючи характер змісту, норми або групи порівняння/контрольні групи, та інші технічні докази. Повідомляти користувачів тестів про переваги та обмеження щодо результатів тестування та їх інтерпретації. Попереджати, що не слід розраховувати на більшу точність від гарантованої.</p>	<p>С-1. Інтерпретувати значення результатів тестування, беручи до уваги характер змісту, норми або групи порівняння/контрольні групи, інші технічні докази, а також переваги та обмеження щодо результатів тестування.</p>
<p>С-2. Надавати рекомендації щодо інтерпретації результатів для тестів, що проводилися з модифікаціями. Поінформувати користувачів тестів про потенційні проблеми в інтерпретації результатів тестування, якщо тести або процедури адміністрування тестів були модифіковані.</p>	<p>С-2. Інтерпретувати результати тестування модифікованих тестів чи тестів із модифікованими процедурами адміністрування, беручи до уваги можливий вплив цих модифікацій на результати тестування.</p>
<p>С-3. Уточняти доцільне використання результатів тестування та застерегти користувачів тесту від можливих некоректних використань.</p>	<p>С-3. Уникати використання тестів з іншою метою, ніж це рекомендовано розробником тесту, окрім випадків, коли існують докази на підтвердження доцільності використання для обраної мети чи інтерпретації.</p>
<p>С-4. На етапі введення стандартів розробниками тестів необхідно окреслити логічне обґрунтування, процедури та докази для встановлення стандартів успішності чи прохідних балів. Уникати використання кліше.</p>	<p>С-4. Переглянути процедури для встановлення стандартів успішності чи прохідних балів. Уникати використання кліше.</p>
<p>С-5. Заохочувати користувачів тестів до прийняття рішень щодо екзаменованих на основі різних джерел відповідної інформації, а не тільки на основі тестового балу.</p>	<p>С-5. Уникати використання тестового бала як єдиної детермінанти для прийняття рішень щодо екзаменованих. Інтерпретувати тестові бали у поєднанні з іншою інформацією щодо цих осіб.</p>
<p>С-6. Надати інформацію, яка дозволить користувачам тестів точно інтерпретувати та звітувати про результати тестування щодо груп екзаменованих, включаючи інформацію про те, хто був включений до різних порівнюваних груп, а хто ні, та інформацію про фактори, які могли вплинути на інтерпретацію результатів.</p>	<p>С-6. Визначити передбачену інтерпретацію та використання результатів тестування щодо груп екзаменованих. Уникати групування результатів тестування для цілей, не рекомендованих розробником тесту, окрім тих випадків, коли отримані докази, що підтверджують можливість їхнього використання для певної мети. Доповісти про процедури, які використовувалися для визначення осіб, включених до різних порівнюваних груп, а також тих, хто не був включений, та інформацію про фактори, які могли вплинути на інтерпретацію результатів.</p>
<p>С-7. Вчасно надавати результати тестування у формі, зрозумілій екзаменованому.</p>	<p>С-7. Вчасно повідомити результати тестування у формі, зрозумілій екзаменованому.</p>
<p>С-8. Надавати рекомендації користувачам тестів про те, як відслідкувати ступінь, у якому тест задовольняє обраній меті.</p>	<p>С-8. Розробити та впровадити процедури для контролю за використанням тесту, враховуючи відповідність обраній меті тестування.</p>

## **РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНОЇ ТЕСТОВОЇ КОМІСІЇ (ІТС) З ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ**

### **2.6 Точно визначати бал та аналізувати результати тестування**

Компетентні користувачі тестів повинні:

2.6.1 Чітко дотримуватися стандартизованої процедури розрахунку бала (scoring).

2.6.2 Виконувати доцільну конвертацію первинного «сирого» бала (raw score) в інші відповідні шкали.

2.6.3 Вибирати типи шкал відповідно до мети використання тестових балів.

2.6.4 Перевіряти конвертацію балів між шкалами та їх точність.

2.6.5 Переконаватися у валідності всіх висновків у результаті порівняння балів з нормами, що не стосуються групи екзаменованих або вже є застарілими.

2.6.6 Розраховувати, в разі необхідності, комбіновані бали (composite scores) за стандартними формулами та рівняннями.

2.6.7 Застосовувати процедури скринінгу результатів тестування для виявлення неможливих чи нереальних балів.

2.6.8 Чітко та точно вказувати назви шкал в звітних формах, чітко ідентифікувати використані норми, типи шкал та рівнянь.

### **2.7 Відповідно інтерпретувати результати тестування**

Компетентні користувачі тестів повинні:

2.7.1 Професійно розуміти теоретичну та концептуальну базу тестування, технічну документацію та інструкції з використання та інтерпретації тестових балів за різними шкалами (scale scores).

2.7.2 Добре орієнтуватися у використанні шкал, характеристиках груп для визначення норм та їх порівняння (norm or comparison groups), та враховувати обмеженість балів (limitations of the score).

2.7.3 Вживати заходів для мінімізації впливу на інтерпретацію тестових результатів можливої упередженості осіб, які здійснюють інтерпретацію по відношенню до членів групи екзаменованих певного культурного походження.

2.7.4 Використовувати, в разі можливості, відповідні групи, норми та порівняння.

2.7.5 Інтерпретувати результати, враховуючи наявну інформацію про екзаменованого (включаючи вік, стать, освіту, культурне походження та інші фактори), а також обмеження тесту, контексту оцінювання та потреб тих, хто має законні права на отримання результатів тестування.

2.7.6 Уникати надмірного узагальнення та перенесення результатів одного тестування на людські риси чи характеристики, що не вимірюються даним тестом.

2.7.7 Враховувати надійність кожної шкали, похибку вимірювання та інші характеристики, які можуть штучно занижити чи підвищити результати під час їх інтерпретації.

2.7.8 Уважно розглядати наявні підтвердження валідності, зважаючи на конструкт (construct), що вимірюється у членів відповідної демографічної групи екзаменованих (наприклад, культурні, вікові, соціальні та гендерні групи).

2.7.9 Використовувати прохідний бал (cut-scores) в інтерпретації тесту тільки за наявності доказів валідності прохідного бала та доцільності його використання.

2.7.10 Усвідомлювати негативні соціальні стереотипи, щодо членів груп екзаменованих (наприклад, культурні, вікові, соціальні та гендерні групи), та уникати інтерпретації тестів за підтримки цих стереотипів.

2.7.11 Зважати на будь-яке індивідуальне чи групове відхилення від стандартної процедури в проведенні тестування.

2.7.12 Ураховувати будь-яке підтвердження попереднього досвіду проходження таких тестів, якщо існують дані про його вплив на успішність тестування.

## **2.8 Чітко і точно повідомляти результати тестування відповідним сторонам**

Компетентні користувачі тестів повинні:

2.8.1 Визначати відповідні сторони, які офіційно мають право на отримання результатів тестування.

2.8.2 За попередньою згодою екзаменованих чи їхніх офіційних представників надавати письмові або усні звіти відповідним зацікавленим сторонам.

2.8.3 Переконуватися, що технічний та мовний рівень будь-яких звітів відповідає рівню розуміння отримувачів.

2.8.4 Давати чітко зрозуміти, що тестові дані є лише одним джерелом інформації і завжди повинні розглядатися разом з іншою інформацією.

2.8.5 Пояснювати, яким чином важливість результатів тестування ураховується в контексті іншої інформації про екзаменованих.

2.8.6 Використовувати форму та структуру звітності, узгоджену з контекстом оцінювання.

2.8.7 В разі необхідності надавати особам, що приймають рішення (decision-makers), інформацію про використання результатів тестування для підтримки їх рішень.

2.8.8 Пояснювати та обґрунтовувати використання результатів тестування для класифікації людей за категоріями (наприклад, з діагностичною метою або для відбору на роботу).

2.8.9 Включати до письмового звіту короткий підсумок або, по можливості, конкретні рекомендації.

2.8.10 Надавати екзаменованим усний зворотний зв'язок у конструктивній та підтримуючій формі.

## **КОДЕКС ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРЮВАННЯХ (BUROS)**

### **Розділ 5: Відповідальність тих, хто займається розрахунком тестового бала (scoring)**

Розрахунок тестового бала повинен проводитися належним чином та ефективно для забезпечення точного та вчасного повідомлення результатів. Професійна відповідальність осіб, які займаються розрахунком тестового бала та готують звіти про проведення оцінювання, полягає у такому:

5.1. Надавати повну та точну інформацію користувачам про те, як проводиться розрахунок тестового бала, таку, як графік звітування (reporting schedule), процес розрахунку тестового бала (scoring process), обґрунтування підходу до розрахунку (rationale for the scoring approach), технічні характеристики, процедури контролю якості, формат звітності та вартість цих послуг (в разі наявності).

5.2. Забезпечувати точність результатів оцінювання шляхом проведення достатніх процедур контролю якості до, під час та після розрахунку тестового бала.

5.3. Мінімізувати вплив факторів, не пов'язаних з метою оцінювання, на розрахунок тестового бала.

5.4. Оперативно повідомляти користувачам про будь-які зміни в послугі чи графіку розрахунку тестового бала та наданні звітів і знаходити рішення шляхом переговорів з користувачами.

5.5. У разі виявлення помилок, які можуть вплинути на рішення, що приймається на основі тестового бала, надати екзаменованому чи замовнику виправлені розрахунки тестового бала в якомога короткий термін.

5.6. Забезпечувати конфіденційність інформації, що ідентифікує особу, згідно з законодавством штату чи федеральним законодавством.

5.7. Надавати підсумкові результати оцінювання тільки особам, уповноваженим законодавством штату чи федеральним законодавством мати таку інформацію, або тим, хто вказаний стороною, яка замовляла послуги з розрахунку тестового бала.

5.8. Запровадити по можливості справедливий та практичний (reasonable) процес апеляції та перерахунку результатів оцінювання.

## **Розділ 6: Відповідальність тих, хто займається інтерпретацією, використанням та повідомленням результатів оцінювання**

Інтерпретація, використання та повідомлення результатів оцінювання повинні сприяти валідним висновкам і мінімізувати невалідні. Професійна відповідальність осіб, що займаються інтерпретацією, використанням та повідомленням результатів оцінювання, полягає у такому:

6.1. Проводити цю діяльність усвідомлено, об'єктивно та справедливо в контексті лімітів (обмежень) оцінювання та з усвідомленням потенційних наслідків використання.

6.2. Надавати отримувачу результатів оцінювання інформацію про інструмент оцінювання, його призначення, обмеження та використання, необхідну для належної інтерпретації результатів.

6.3. Надавати отримувачам звітів про тестовий бал (score reports) зрозумілий письмовий опис усіх балів, які містяться в звіті, а також належну їхню інтерпретацію і можливі при цьому помилки.

6.4. Повідомляти споживачам результати оцінювання зрозуміло та вчасно, включаючи об'єктивну їхню інтерпретацію і можливі при цьому помилкові інтерпретації.

6.5. Зважувати та повідомляти адекватність та доцільність будь-яких норм та стандартів, що використовуються в інтерпретації результатів оцінювання.

6.6. Інформувати сторони, задіяні в процесі оцінювання, про можливий вплив результатів оцінювання на них.

6.7. Використовувати (в разі можливості) декілька джерел та типів відповідної інформації про осіб чи програми для прийняття рішення в освітньому контексті (educational decisions).

6.8. Уникати самому та активно відраджувати інших від створення неточних звітів, висловлювання необґрунтованих тверджень, неналежних інтерпретацій чи інших неправильних та оманливих свідчень про результати оцінювання.

6.9. Повідомляти екзаменованим та іншим особам, чи будуть, і як довго, зберігатися результати оцінювання, про процедури апеляції та перерахунку тестового бала (rescoring), які права екзаменовані та інші особи мають щодо інформації про результати оцінювання і як практично застосовуються ці права.

6.10. Повідомляти особам, відповідальним за процес оцінювання, про будь-які явні випадки неналежного використання інформації щодо оцінювання.

6.11. Захищати право осіб та організацій, задіяних в процесі оцінювання, на конфіденційність інформації (privacy).

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Ляшенко Олександр Іванович, Лукіна Тетяна Олександрівна,  
Булах Ірина Євгенівна, Мруга Маріна Рашидівна

**МЕТОДИКА І ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ  
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО  
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Посібник

Літературний редактор І. В. Трудолобова  
Верстка А. О. Басін  
Обкладинка П. В. Резников

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 70x100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.  
Ум. друк. арк. 19,5  
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.  
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.